

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PRIMEIRO GOVERNO PETISTA DE SÃO  
CARLOS (2001-2004)**

**Ana Paula Rodrigues da Silva**

**São Carlos  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PRIMEIRO GOVERNO PETISTA DE SÃO  
CARLOS (2001-2004)**

**Ana Paula Rodrigues da Silva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amarilio Ferreira Júnior.

**São Carlos  
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pe

Silva, Ana Paula Rodrigues da.

A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos (2001-2004) / Ana Paula Rodrigues da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

152 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Política educacional. 2. Democratização da educação. 3. Partido dos Trabalhadores (Brasil). 4. São Carlos (SP). I. Título.

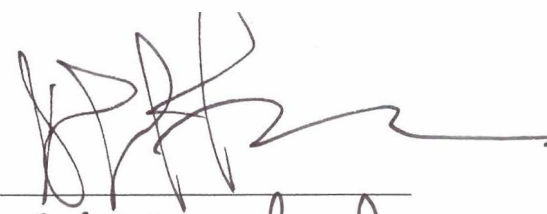
CDD: 379.2 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Amárico Ferreira Junior

Prof. Dr. Marco Aurélio Nogueira

Profª Drª Marisa Bittar



Marisa Bittar.

Dedico este trabalho a meus pais, mestres da vida,  
fonte de exemplo, apoio e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Ao orientador, mestre e amigo Amarílio Ferreira Junior, pela dedicada orientação e pela capacidade singular de dissipar todas as dúvidas e incertezas do caminho.

À professora Marisa Bittar, pessoa também importante na história desta pesquisa, agradeço pelas tantas oportunidades de crescimento intelectual que sempre me proporcionou.

Ao professor Marco Aurélio Nogueira, por sua gentileza e ricas contribuições ao trabalho.

Aos companheiros do mestrado, Adriana, Ana Cláudia, Ana Paula, Deborah, Djair, Érika, Graça, Joice, Márcia e Rodrigo, sem os quais esta jornada teria sido muito mais solitária.

À minha irmã Lucyana, por saber ser compreensiva em algumas ocasiões não tão fáceis de convivência.

A todos os meus amigos, pessoas especiais que compartilharam comigo esse momento.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação trata da política educacional implementada pela primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no município de São Carlos (SP), entre os anos de 2001 e 2004. Nosso objetivo foi avaliar em que medida tal política contribuiu para a democratização da educação na cidade, no sentido da construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Primeiramente, procuramos situar nosso objeto no âmbito do processo de democratização da educação no Brasil, o qual tem ocorrido, de forma mais efetiva, a partir da ditadura militar (1964-1985). Consideramos ainda o programa petista para a educação e a experiência de algumas administrações municipais emblemáticas do partido. A pesquisa, de caráter documental, se realizou com o concurso das seguintes fontes primárias: artigos de jornal e documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Carlos, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e da Câmara Municipal. A descrição da política educacional implementada na cidade pelo governo do PT foi realizada com base nas cinco diretrizes que o partido, em nível municipal, formulou para a educação: democratização do acesso, democratização da gestão, melhoria da qualidade de ensino, educação de jovens e adultos e educação inclusiva. Ações foram realizadas no sentido da democratização do acesso à educação infantil, com ampliação e construção de escolas e convênios com creches filantrópicas. No âmbito da gestão democrática, foram realizadas eleições para diretores, instituídas as Conferências Municipais de Educação, criados os Conselhos de Escola e revitalizado o Conselho Municipal de Educação. Foram construídas as Escolas do Futuro, com laboratórios de informática e bibliotecas, realizados cursos de formação continuada aos docentes e iniciadas as discussões para a reformulação do Estatuto do Magistério Municipal. Implantaram-se os programas MOVA e “Brasil Alfabetizado”, e as escolas foram preparadas para receber alunos com necessidades educativas especiais. Apesar dos avanços registrados com relação à situação anterior, concluímos que os objetivos do governo petista de São Carlos para a educação, em sua primeira gestão, foram apenas parcialmente alcançados, e que mais ações poderiam ter sido realizadas no sentido de fazer avançar o processo de democratização da educação no município.

**Palavras-chave:** Política educacional, Democratização da educação, Partido dos Trabalhadores.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the educational policy implemented by the first Workers Party's government in the municipality of São Carlos (SP), from 2001 to 2004. Our objective was to evaluate how much that policy contributed towards the democratization of education in the city, in order to help the construction of a public, free and high-quality school for everyone. First of all, we tried to situate our research object in the historical context of the democratization of education in Brazil, which has occurred, in a more effective way, since the military regime (1964-1985). We also considered the Workers Party's program for education and its experience during some emblematic municipal administrations. This documentary research was performed based on the following source materials: articles from a newspaper and official documents from the City Hall of São Carlos. The description of the educational policy implemented by the Workers Party's government in the city was carried out based on the five guide-lines for education formulated by the party on the municipal level: democratization of school access, democratization of educational management, improvement on teaching's quality, adult education and inclusive education. Actions were developed to the benefit of the democratization of access to early childhood education, such as enlargement and construction of schools and accords between the City Hall and philanthropic day care centers. About the democratic management of education, elections for school principals were done, Municipal Conferences of Education were set up, school councils were created and the Municipal Council of Education was revitalized. "Escolas do Futuro" – buildings with a computer room and a library – were built, continuous formation courses for teachers were offered and the discussion regarding the Municipal Teaching Statute's reformation was started. The adult education programs MOVA and "Brasil Alfabetizado" were introduced, and schools were prepared to receive students with special educational necessities. In spite of all the advancement achieved when compared to the previous situation, we concluded that the objectives of the Workers Party's first government in São Carlos towards education were only partially reached, and that more actions could have been done in order to make the democratization of education's process improve in the city.

**Keywords:** Educational policy, Democratization of education, Workers Party.



## LISTA DE ABREVIATURAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
Acorde	Associação de Capacitação e Desenvolvimento do Excepcional
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADESC	Associação dos Deficientes de São Carlos
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAED/PT	Comissão de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPEC	Centro Polivalente de Educação e Cultura
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEd/PT	Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUST	Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não-Governamental
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrata

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDC	Partido Social Democrático Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PST	Partido Social Trabalhista
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
PV	Partido Verde
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UDN	União Democrática Nacional
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Janete Maria Martinelli Lia” .....	104
<b>FIGURA 2.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Dalila Galli” .....	105
<b>FIGURA 3.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Arthur Natalino Derigge” .....	106
<b>FIGURA 4.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Antônio Stella Moruzzi” .....	106
<b>FIGURA 5.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Carmine Botta” .....	107
<b>FIGURA 6.</b>	Escola do Futuro da EMEB “Angelina Dagnone de Melo”, sexta e última unidade inaugurada na primeira gestão petista .....	108

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1.</b>	Número de artigos do jornal “Primeira Página” utilizados na pesquisa, segundo ano de publicação.....	19
<b>TABELA 2.</b>	Número de documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Carlos (leis, decretos e portarias) publicados na gestão 2001-2004 e utilizados na pesquisa, segundo ano de publicação .....	20
<b>TABELA 3.</b>	Resultado das eleições de 2000 para o Poder Executivo. Município de São Carlos .....	51
<b>TABELA 4.</b>	Candidatos eleitos nas eleições de 2000 para o Poder Legislativo. Município de São Carlos .....	52
<b>TABELA 5.</b>	Matrícula inicial em Educação Infantil, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, ano 2000.....	54
<b>TABELA 6.</b>	Participação percentual na matrícula inicial em Educação Infantil, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, ano 2000.....	54
<b>TABELA 7.</b>	Taxa de cobertura da rede pública em Educação Infantil, segundo população residente. Município de São Carlos, ano 2000 .....	54
<b>TABELA 8.</b>	Matrícula inicial no Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 1997, 1998, 1999, 2000.....	55
<b>TABELA 9.</b>	Participação percentual na matrícula inicial no Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 1997, 1998, 1999, 2000 .....	56
<b>TABELA 10.</b>	Matrícula inicial em creches, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004 .....	87
<b>TABELA 11.</b>	Participação percentual na matrícula inicial em creches, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004.....	88

- TABELA 12.** Matrícula inicial em pré-escolas, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004 ..... 88
- TABELA 13.** Participação percentual na matrícula inicial em pré-escolas, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004 ... 88
- TABELA 14.** Matrícula inicial no Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004..... 90
- TABELA 15.** Participação percentual na matrícula inicial no Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004 ..... 90
- TABELA 16.** Matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal. Município de São Carlos, 2001, 2002, 2003, 2004 ..... 123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Democratização da educação no Brasil: da ditadura militar ao ano 2000</b> .....	22
1.1 A educação na transição democrática (1974-1985).....	25
1.2 A educação na Constituição Federal de 1988.....	36
1.3 LDBEN e reforma educacional da década de 1990.....	40
1.4 O caso do município de São Carlos (SP).....	48
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A educação nas propostas e ações do Partido dos Trabalhadores</b> .....	57
2.1 A educação no programa partidário do PT.....	59
2.2 A política educacional do PT: uma avaliação .....	67
2.3 O programa do PT para a educação nas eleições de 2000 em São Carlos .....	76
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>A política educacional do PT em São Carlos (2001-2004)</b> .....	82
3.1 Democratização do acesso.....	82
3.2 Democratização da gestão .....	91
3.3 Melhoria da qualidade de ensino .....	104
3.4 Educação de jovens e adultos .....	118
3.5 Educação inclusiva .....	123
<b>CONCLUSÃO</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem suas origens na pesquisa de iniciação científica que realizei durante minha graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na ocasião, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em História da Educação, inicialmente sob a orientação do Prof. Dr. Amarilio Ferreira Júnior, com quem estudei aspectos da educação durante a ditadura militar (1964-1985). Para tanto, foi fundamental a leitura de algumas obras clássicas que me ajudaram na compreensão da formação da sociedade brasileira e do significado histórico do regime implantado a partir do golpe de 1964. Dentre elas, destaco os clássicos de Caio Prado Júnior (1994), **Evolução Política do Brasil**, e de Florestan Fernandes (1976), **A revolução burguesa no Brasil**.

A criação do grupo de pesquisa “Estado e políticas educacionais no Brasil: da ditadura militar aos dias atuais”, pelos professores doutores Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Júnior, ligados ao grupo nacional “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), deu novos rumos à minha iniciação científica. O projeto de pesquisa dos professores visava “o estudo das políticas educacionais brasileiras adotadas desde o fim do regime militar (1964-1985), tendo por escopo identificar em que medida elas têm representado uma real democratização da escola pública” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2005, p. 1). Para tanto, seriam considerados três períodos e políticas distintos: “a) as dos municípios governados pela oposição à ditadura na segunda metade da década de 1970; b) as dos primeiros governos estaduais de oposição eleitos em 1982; c) as atuais políticas de municípios e estados governados pelo PT” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2005, p. 5). Estudar as políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores se justificava uma vez que o partido “tem adotado medidas configuradas na ‘gestão democrática’ da escola pública, o que nos leva a relacionar a sua origem na mesma esteira que gerou aquelas primeiras iniciativas tendentes a democratizar a educação brasileira” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2005, p. 5). Nesse sentido, o projeto já considerava o estudo da política educacional implementada pela primeira gestão petista na cidade de São Carlos (SP), tema que se tornou meu objeto de pesquisa.

As atividades do grupo foram iniciadas com o estudo das obras de Luiz Antônio Cunha (2001), **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, e de Marisa Bittar (1998), **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Com esse referencial



teórico, passei a trabalhar com o arquivo de artigos de jornal dos professores coordenadores do grupo, que colecionavam um amplo acervo sobre a gestão do Prefeito Newton Lima Neto, eleito no ano 2000 pelo Partido dos Trabalhadores em São Carlos. Desse trabalho surgiu o projeto de pesquisa de iniciação científica financiado pelo CNPq e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar, o qual resultou no relatório intitulado **A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos no jornal “Primeira Página”: 2001-2004** (SILVA, 2006). Esse trabalho me proporcionou uma visão panorâmica de grande parte das ações empreendidas na área educacional pela primeira gestão do Prefeito Newton Lima Neto, servindo de base para novos questionamentos e para a elaboração do projeto de pesquisa do mestrado.

Considerando a política educacional como parte das políticas públicas, as quais revelam o “Estado em ação”, o objetivo desta dissertação é investigar a política educacional implementada pelo Partido dos Trabalhadores na cidade de São Carlos, na gestão 2001-2004, considerando que este foi o primeiro governo de esquerda a assumir a administração do município. O interesse pelo caso de São Carlos se justifica pela forte tradição educacional, científica e tecnológica do município, que ainda hoje é a única cidade do interior paulista a sediar uma Universidade Federal. Soma-se a isso a presença de um campus da Universidade de São Paulo (USP) e várias outras instituições de ensino e pesquisa que fazem São Carlos se destacar no cenário nacional.

A pesquisa se norteou pelas seguintes questões:

- É possível identificar traços de continuidade entre a política educacional da primeira gestão do PT em São Carlos e as propostas para a educação implementadas pelos governos de oposição à ditadura militar durante a transição democrática (1974-1985)? Houve avanços com relação àquelas propostas?
- Houve coerência entre as diretrizes nacionais do PT para a educação e a política educacional de fato implementada em São Carlos?
- Em que medida a política educacional petista em São Carlos contribuiu para o processo de democratização da educação no município?

Neste estudo, tem destaque a perspectiva partidária. Tal opção se justifica na medida em que

São os partidos políticos, em última instância, que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis do poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo (GRACINDO, 1994, p. 20).

De fato, nas sociedades que desenvolveram sistemas políticos baseados na democracia representativa, cuja legitimidade depende do consenso verificado periodicamente por meio de eleições livres por sufrágio universal, os partidos políticos aparecem como “os únicos sujeitos autorizados a funcionar como elos de ligação entre os indivíduos e o governo” (BOBBIO, 1992, p. 12). Segundo Cerroni (1982, p. 13),

seria possível dizer que o partido político é um fenômeno essencial da vida política moderna, ou seja, que uma tendência bastante regular da sociedade moderna é a de se exprimir ao nível político, através tanto das instituições representativas cada vez mais estruturadas, como dos partidos políticos formados por uma máquina regular e por um programa articulado.

Assim, o partido moderno, enquanto “parte política” que representa os interesses de uma fração da sociedade, é constituído fundamentalmente por uma máquina organizativa e por um programa político. Ele veicula ideologia e busca a construção do consenso em torno de seu programa, a fim de se tornar hegemônico na sociedade onde atua. É nesse sentido que o partido político, em sua fase superior ou hegemônica – para usar termos gramscinianos –, é uma parte que opera como um todo, isto é, uma parte que consegue “dirigir a sociedade sem dispor da força monopolizada do Estado e, por isto, *dirigir sem comandar* ou fazer-se obedecer sem precisar recorrer à coação” (CERRONI, 1982, p. 26, grifos do autor).

Para a realização deste estudo, foi feito inicialmente um levantamento da produção acadêmica sobre São Carlos, a qual é vasta em virtude da presença de importantes centros de pesquisa no município. Por isso, selecionamos os trabalhos que pudessem contribuir para o esclarecimento de aspectos sociais, educacionais e políticos da cidade.

Dentre essas produções destacamos a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Marina Palhares, que ocupou o cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura na primeira gestão do Prefeito Newton Lima Neto. Na dissertação intitulada **A quem serve**

**a pré-escola?: a pré-escola pública municipal de São Carlos (dados de 1983-1989)**, Palhares (1990) busca compreender os avanços e retrocessos no atendimento ao pré-escolar na rede municipal de São Carlos, tendo como base as reivindicações dos movimentos sociais, em especial dos trabalhadores por atendimento a seus filhos. Já na tese **Movimentos comunitários urbanos em São Carlos: a conquista da cidadania num universo relacional**, Palhares (1995) analisa a luta por melhores condições de vida e pela conquista da cidadania dos moradores de bairros populares do município, numa articulação tensa entre duas lógicas: a do direito e a do favor.

A tensão entre a sociedade civil são-carlense e o Poder Público também foi objeto de estudo de Andréa Oliveira (1998), na dissertação intitulada **Participação popular e clientelismo em São Carlos**. Neste trabalho, a autora analisa o grau de articulação da sociedade civil e sua relação com o Poder Executivo e Legislativo durante a administração do Prefeito Rubens Massucio (1993-1996), marcadamente clientelista e centralizadora, herdeira da tradição política do município.

Discutir as políticas públicas voltadas para o atendimento às crianças de zero a três anos nas creches municipais em diversos momentos da história de São Carlos é o objetivo da dissertação de Gabriela Tebet (2008), **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado**. Para tanto, a autora organizou a história das creches do município em três períodos: o da Filantropia, até 1977; o da Assistência, de 1977 a 1996; e o da Educação, de 1997 a 2006.

Algumas produções tratam especificamente da educação durante a gestão do PT em São Carlos. Destacamos aqui o artigo de Rubens Camargo (2003), **Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa...**, no qual o autor, que foi Secretário Municipal de Educação e Cultura de São Carlos entre os meses de janeiro e julho de 2001, discute sua experiência na administração pública da educação, procurando realizar uma reflexão sobre os entraves e as dificuldades encontrados.

Gláucia Silva (2005), na dissertação intitulada **O conselho de escola em ação**, procura analisar o processo de tomada de decisão e a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos Conselhos de Escola da rede municipal de ensino de São Carlos a partir do ano de 2003, quando então, por iniciativa do governo petista, este instrumento da gestão democrática passou a ter caráter deliberativo.

Já a dissertação de Dalgisa Souza (2006), **Eleição de diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas**, tem como objetivo analisar o processo de eleição de dirigentes escolares implementado na rede municipal de ensino de São Carlos pelo governo do PT, buscando discutir quais foram as implicações do processo de eleição de diretores e se tal processo apontou para uma democratização da gestão escolar.

Além da literatura citada, este estudo se realizou com o concurso de dois tipos de fontes primárias fundamentais: os artigos do jornal “Primeira Página”, os quais já haviam sido utilizados na pesquisa de iniciação científica, e documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Carlos e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), como leis, decretos e portarias.

A opção pelo uso dos artigos de jornal como fonte empírica se deve ao fato de que os periódicos tornaram-se fundamentais para o estudo de fenômenos recentes. No prefácio da obra **Era dos Extremos**, Hobsbawm (2006, p. 9) afirma que,

À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governos nacionais e instituições internacionais.

Da mesma forma, além da imprensa diária, também recorreremos aos dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados de São Paulo (SEADE).

No entanto, o uso de artigos de jornal como fonte empírica exige certos cuidados por parte do pesquisador. Tratando sobre as fontes impressas na pesquisa em História, Luca (2006, p. 139) afirma o seguinte:

Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público.

Nesse sentido, é importante proceder a uma análise crítica da fonte. O jornal “Primeira Página” é publicado diariamente desde 1988, quando foi fundado, e tem grande circulação na cidade de São Carlos. Durante alguns períodos, foi responsável pela publicação do Diário Oficial do município. Após a vitória do PT nas eleições municipais de 2000, o periódico deu ampla divulgação às ações do governo petista, publicando várias entrevistas com o Prefeito eleito, os vereadores do partido e os Secretários, incluindo os da Educação. No período entre 2001 e 2004, foram localizados cerca de 300 artigos envolvendo o Poder Executivo Municipal e a área educacional, dos quais a ampla maioria foi publicada no primeiro e mais importante caderno do periódico. Além disso, alguns assuntos tiveram grande publicidade, aparecendo em várias edições do jornal, como foi o caso da instituição de eleições para diretores escolares na rede municipal, a implantação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA - São Carlos) e os debates em torno da reformulação do Estatuto do Magistério Municipal. Alguns artigos chegam a ter tom propagandístico, como é o caso de um que noticia a inauguração de duas novas salas de aula para a educação infantil, finalizado da seguinte maneira: “Dessa forma, o Governo Participativo de São Carlos, com ações direcionadas ao atendimento da população, vem construindo coletivamente uma nova história para nossas crianças, jovens e adultos” (EMEI Rocha..., 2003, p. A7). Toda essa publicidade nos possibilitou acompanhar as principais ações do Poder Executivo na área educacional.

Entretanto, apenas parte dos artigos de jornal localizados foi de fato utilizada na pesquisa. Isso porque eles foram classificados e analisados conforme as cinco diretrizes do programa do PT para a educação em São Carlos, as quais são apresentadas no Capítulo 2 desta dissertação. São elas: democratização do acesso, democratização da gestão, melhoria da qualidade de ensino, educação de jovens e adultos e educação inclusiva. Alguns artigos nos auxiliaram ainda na compreensão do contexto político produzido pelas eleições municipais do ano 2000. Os artigos utilizados foram listados nas referências, embora nem todos tenham sido citados diretamente no corpo do texto. A tabela a seguir mostra a quantidade de artigos do jornal “Primeira Página” utilizados nesta pesquisa, segundo o ano de sua publicação.

**TABELA 1. NÚMERO DE ARTIGOS DO JORNAL “PRIMEIRA PÁGINA” UTILIZADOS NA PESQUISA, SEGUNDO ANO DE PUBLICAÇÃO.**

<b>Ano</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de artigos</b>	5	30	41	30	4	<b>110</b>

Observamos que foram bem poucos os artigos publicados em 2004 utilizados na pesquisa, comparado aos três anos anteriores. O fato é que, naquele ano, houve uma redução do número de artigos publicados no jornal referentes às ações do Poder Executivo municipal na educação. Uma possível explicação para isso é o fato de 2004 ter sido um ano eleitoral. Por um lado, os esforços do governo se voltaram para a reeleição do Prefeito; por outro, o próprio jornal “Primeira Página” foi retirando seu apoio ao governo do PT, tendo em vista o jogo político produzido pelas eleições municipais.

O panorama traçado com o auxílio das fontes de jornal orientou o levantamento da legislação educacional do período. Isso foi realizado por meio da consulta ao Diário Oficial do município, encontrado na biblioteca da Câmara Municipal, e ao próprio site da Câmara Municipal de São Carlos (<<http://www.camarasaocarlos.sp.gov.br>>).

Na Tabela 2 apresentamos o número de documentos oficiais, entre leis, decretos e portarias, emitidos na gestão 2001-2004, relativos à educação e utilizados na pesquisa. Salientamos que leis aprovadas em outros períodos, como o Estatuto do Magistério Municipal, de 1996, e o novo Estatuto da Educação, de 2006, entre outras, também foram consultadas.

**TABELA 2. NÚMERO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS (LEIS, DECRETOS E PORTARIAS) PUBLICADOS NA GESTÃO 2001-2004 E UTILIZADOS NA PESQUISA, SEGUNDO ANO DE PUBLICAÇÃO.**

<b>Ano</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de documentos</b>	8	3	5	4	<b>20</b>

Foram consultadas ainda as atas das sessões legislativas que votaram algumas leis do período. Nesse levantamento, observamos que vários projetos de lei foram aprovados por unanimidade, sem discussão dos vereadores. Todos esses documentos também foram organizados de acordo com as diretrizes do programa educacional do PT em São Carlos.

Por sua natureza, esta é uma pesquisa documental. Concordamos com Borges (2002, p. 6) a respeito de que a análise dessa legislação (juntamente com os artigos de jornal)

pode mostrar “com mais clareza aquilo que se procurou fazer durante o período em política educacional: a verdadeira obra política, que vai além do discurso oral ou escrito”.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a compreensão da realidade social como “totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 2002, p. 49). Isto é, o particular deve ser entendido em suas relações com o universal, na medida em que este ilumina e revela o objeto singular. Nesse sentido é que procuramos situar a política educacional do primeiro governo petista de São Carlos no âmbito do processo de democratização da educação no Brasil, o qual tem ocorrido, de forma mais efetiva, a partir da ditadura militar. Este é o tema abordado no primeiro capítulo da presente dissertação.

Uma vez que a reconstrução do objeto exige “desdobramento, manifestação e ‘complicação’ das antíteses” (KOSIK, 2002, p. 39), no segundo capítulo procuramos compreender as propostas para a educação formuladas e as principais políticas já implementadas pelo Partido dos Trabalhadores ao longo de sua existência. Esse levantamento nos auxiliou na descrição e análise da política educacional implementada pelo PT no município de São Carlos, entre os anos de 2001 e 2004, exposta no terceiro capítulo deste trabalho.

Nossa preocupação central foi compreender em que medida esse governo trouxe avanços para o processo de democratização da educação no município. Para tanto, consideramos de fundamental importância não somente a universalização do acesso à escola e a participação da população usuária no seu controle, mas sobretudo a eficácia no desempenho de uma das principais funções da escola: a difusão dos conhecimentos universais historicamente acumulados, o que hoje também se constitui em um de seus principais desafios.

## CAPÍTULO 1

### **Democratização da educação no Brasil: da ditadura militar ao ano 2000**

No Brasil, a democratização da educação, no sentido da universalização da escola básica para as camadas populares, foi um processo tardio se comparado a outras nações. Naquelas em que as relações capitalistas de produção se desenvolveram mais rapidamente, também a necessidade de expansão da escolarização foi mais sentida.

Otaíza Romanelli (2001, p. 59) explica esse fato, apontando que,

Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (...) Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

Diferentemente do que ocorreu nas nações centrais, condições históricas peculiares fizeram com que o desenvolvimento das relações capitalistas de produção no Brasil fosse um processo difícil, caracterizado pela dependência, pelo subdesenvolvimento e pelo predomínio de formas autocráticas de dominação (FERNANDES, 1976). Assim, enquanto o capitalismo industrial não se consolidava plenamente no país, observava-se a persistência de uma escola excludente e discriminatória, herdeira direta da sociedade escravagista, montada para atender os interesses das elites brasileiras.

A primeira grande reforma educacional em âmbito nacional, a qual ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”, implementada durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), estava inserida no contexto de ascensão do projeto societário



burguês autocrático no país, cujo marco inicial foi a Revolução de 1930. Revelando a intenção do governo central em transformar a educação numa questão nacional, é porém notória a preocupação do ministro Francisco Campos em organizar o ensino secundário e superior, isto é, o ensino destinado às elites, silenciando sobre a escola primária.

Esta só teria uma regulamentação em âmbito nacional com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, promulgada logo após a queda do Estado Novo (1937-1945) e, portanto, na volta do regime de normalidade democrática. Até então, a escola primária estava a cargo dos governos estaduais, os quais implantavam reformas isoladas que contribuíam para acentuar as diferenças regionais em matéria de educação. Segundo Romanelli (2001, p. 161), a grande novidade desta lei foi “a previsão de recursos para a implantação do sistema de educação primária”. Posteriormente, em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), representando um avanço no processo de unificação do sistema escolar, mas que não conseguiu fazer avançar significativamente o processo de democratização do ensino. Isso porque “a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula” (ROMANELLI, 2001, p. 181).

Podemos localizar o impulso fundamental à universalização da escola básica na política desenvolvimentista dos governos militares (1964-1985), a qual consolidou o Brasil como uma sociedade urbano-industrial, estabelecendo de vez as relações capitalistas de produção no país e concluindo, assim, sua revolução burguesa. Nesse momento, a necessidade de escolarização da força de trabalho foi um resultado do próprio processo de industrialização. Além disso, o predomínio da racionalidade tecnicista e economicista no pensamento dos tecnocratas do regime militar, influenciados pela teoria do capital humano<sup>1</sup>, levou-os a considerar a educação como um setor estratégico para o desenvolvimento. É o que se manifesta no pensamento de Jarbas Passarinho, Ministro da Educação do governo Médici (1969-1974), ao expor sua preocupação em

promover a cada momento, em quantidade e qualidade, uma escolarização compatível com o grau alcançado de progresso material, e vice-versa, de tal modo que a mais Educação sempre viesse a corresponder mais desenvolvimento e, reciproca-

---

<sup>1</sup> A teoria do capital humano, baseada no pensamento do economista Theodore Schultz (1902-1998), fundamenta-se na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um importante fator na promoção do desenvolvimento econômico. Cf. SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

mente, do maior desenvolvimento sempre resultasse mais e melhor Educação (PASSARINHO, 1971, p. 15).

O novo quadro social e político gerado pelo regime militar fomentou a necessidade de revisão da LDBEN de 1961, o que resultou em reformas de todo o sistema educacional. Assim, foram promulgadas as Leis n° 5.540/68, que reorganizou o ensino superior, e n° 5.692/71, que instituiu o ensino de 1° e 2° graus. Essas leis abriram caminho para a universalização da escola básica, tornando o ensino de 1° grau “a grande faixa de educação para todos” (PASSARINHO, 1971, p. 18), na medida em que as responsabilidades do Estado foram ampliadas com a extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, e que se modificou a política de formação de professores, visando a capacitação dos profissionais necessários à expansão do ensino. Esta acabou se dando, sobretudo, nos cursos noturnos de licenciatura curta das faculdades privadas, que apresentaram grande crescimento no período em tela.

Tratando dos reflexos da política educacional dos governos militares no aparato escolar, Cunha (2001, p. 35) aponta que, “De 1970 a 1987, no 1° grau a taxa de escolarização subiu de 67,1% para 82,6%, ao passo que no 2° grau elevou-se de 6,5% para 15,5%”. Apesar da expansão quantitativa registrada, o autor chama a atenção para a pequena proporção de alunos que passavam da 1ª para a 2ª série do 1° grau, “alcançando os 60% em 1984 e caindo para 58% em 1985 (...) Os outros 40%, complemento daquela taxa, quantificam o contingente de alunos que são reprovados e se evadem precocemente da escola” (CUNHA, 2001, p. 36).

A escola de nível básico passava, assim, por um acelerado processo de expansão desqualificada promovido pela política educacional dos governos militares. Esta logo foi alvo de crítica dos setores de oposição ao regime, que vinham se engajando em um movimento crescente de luta pela democratização da sociedade brasileira.

## 1.1 A educação na transição democrática (1974-1985)

A partir de meados da década de 1970, com o fim do chamado “milagre econômico” promovido pelos governos militares, teve início uma grave crise de caráter recessivo que “fracionou o bloco de sustentação do regime, generalizou o descontentamento das camadas médias e do operariado, fazendo vir à tona as novas energias e os novos sujeitos produzidos pela modernização do país” (NOGUEIRA, 2005b, p. 19-20). Movimentos sociais e sindicais surgiram e se fortaleceram nesse contexto, exigindo do Estado o atendimento às suas demandas por melhores condições de vida. Paralelamente, entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) passaram a pressionar cada vez mais o governo autoritário pela volta do Estado democrático de direito.

Podemos destacar como fatos marcantes desse período de transição para a democracia: a expressiva vitória das oposições, reunidas no Movimento Democrático Brasileiro<sup>2</sup>, nas eleições parlamentares de 1974, obtendo mais de 72% dos votos; a conquista por esse partido das Câmaras Municipais dos maiores centros urbanos do país, nas eleições de 1978; nesse mesmo ano, o início da onda de greves dos trabalhadores da indústria automobilística do ABC paulista e a abolição do AI-5<sup>3</sup>; em 1979, a Lei de Anistia aos presos ou exilados por crimes políticos e a reforma partidária, que implantou um sistema multipartidário; a volta das eleições diretas para governadores de Estados em 1982, resultando em ampla vitória das oposições; o movimento das “Diretas já!”, em 1984, pela volta da eleição direta para presidente da República, movimento esse que, embora derrotado, deu força à eleição do candidato da oposição ao regime no Colégio Eleitoral, o líder da Aliança Democrática, Tancredo Neves (CUNHA, 2001; NOGUEIRA, 2005b; SKIDMORE, 1988).

No âmbito educacional, observa-se no período a sindicalização crescente dos professores do ensino de 1º e 2º graus, organizados na Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Essa categoria, que apresentou grande expansão numérica ao longo da década de 1970 e sofreu forte rebaixamento de suas condições de trabalho e de vida como decorrência

<sup>2</sup> O Ato Institucional nº 2, de 1965, extinguiu os partidos políticos existentes, implantando um modelo bipartidário. Dessa reforma, surgiram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), base de sustentação política dos governos militares, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reuniu as oposições ao regime.

<sup>3</sup> O Ato Institucional nº 5, baixado em 1968, se constituiu num amplo instrumento de força do regime ditatorial, autorizando o Presidente a declarar o recesso do Congresso Nacional, recrudescendo a censura e suspendendo o direito de *habeas corpus* para crimes políticos.

da política educacional dos governos militares, se constituiu num dos “protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas, sobretudo, por meio de uma intervenção programática própria no período correspondente às décadas de 1970 e 1980” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 74-75).

Também como fruto da própria política dos governos militares, que estimulou o desenvolvimento da pós-graduação nas universidades brasileiras, foram criadas importantes entidades ligadas à pesquisa educacional: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978; e a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada no ano seguinte. Essas três entidades foram responsáveis pela organização da série de Conferências Brasileiras de Educação realizadas na década de 1980, que contribuíram para a construção de uma plataforma democrática para a educação que influenciaria o programa partidário dos partidos da oposição e os debates em torno da elaboração da nova Constituição.

Tamánhas alterações no cenário político propiciaram o que Cunha (2001) denominou de “mudanças na periferia do Estado”, com a abertura, ainda em plena ditadura militar, de espaço político para prefeitos dissidentes ao regime. Assim,

houve municípios onde as eleições de 1976 deram a vitória a forças partidárias que buscavam novas posturas políticas. Em três deles, essas posturas vieram a ser divulgadas por todo o país como modelos de administração municipal democrática: Boa Esperança, no Estado do Espírito Santo; Lages, no Estado de Santa Catarina e Piracicaba, no Estado de São Paulo. Em todos três, a educação ocupou lugar destacado (CUNHA, 2001, p. 106).

Em Boa Esperança (ES), o prefeito eleito em 1976, embora o fosse pela legenda da ARENA (da qual depois se desligou), iniciou um processo de planejamento participativo, estimulando a formação de “líderes comunitários” que participavam diretamente da formulação de projetos de desenvolvimento para o município. Na área educacional, “a iniciativa da administração municipal e a participação popular convergiram na ampliação e na reforma do ensino público, desenvolvendo formas inéditas de gestão” (CUNHA, 2001, p. 112).

Em Lages (SC), com a vitória do MDB, a Prefeitura procurou mobilizar a população em todo o município. Embora a rede de escolas públicas oferecesse uma ampla cobertura, a repetência e a evasão permaneciam elevadas. O diagnóstico do problema indicava a

crítica à escola existente, que deveria passar por uma reforma que a adequasse às necessidades de quem a freqüentava. Assim, “O conteúdo do ensino, bem como a maneira de se ensinar, foi objeto de tentativas de grandes mudanças” (CUNHA, 2001, p. 113).

Em Piracicaba (SP), a vitória do MDB nas eleições de 1976, aliada à ampla cobertura da rede estadual paulista no ensino de 1º grau – liberando a Prefeitura desse pesado encargo –, permitiram uma experiência pioneira de educação infantil no país. Esta se deu por meio da criação dos Centros Polivalentes de Educação e Cultura (CEPECs), os quais, segundo Cunha (2001, p. 117), “surgiram da demanda das populações da periferia urbana, para quem as creches e o ensino pré-escolar colocavam-se como uma reivindicação prioritária em termos de educação”. As unidades ofereciam atendimento pré-escolar, educação complementar para crianças que freqüentassem escolas de 1º grau e um programa de educação complementar para adultos. Os centros promoviam ainda atividades culturais para a população. Os funcionários (professores, monitores e serventes) eram selecionados entre candidatos moradores do próprio bairro onde se localizava cada centro, e passavam por um treinamento visando sua instrumentalização técnica e política para o trabalho. Até o fim dessa gestão, 11 CEPECs estavam em funcionamento. Apesar de o PMDB ter saído vitorioso nas eleições municipais seguintes, a corrente vencedora não tinha os mesmos compromissos do governo anterior e, assim, a experiência dos CEPECs foi sendo abandonada.

No entanto, o embate entre as forças políticas que apoiavam o regime militar e as que lhe faziam oposição alcançou seu ápice nas eleições diretas para governadores dos Estados, em 1982. Nesse momento, as oposições conquistaram o governo em 10 dos 23 Estados do país, dentre eles os mais ricos e populosos, e passaram a deter praticamente a metade das cadeiras do Congresso Nacional, “fazendo com que a transição adquirisse outra qualidade. Quebrou-se a capacidade de o regime continuar detendo a iniciativa política” (NOGUEIRA, 2005, p. 22).

Nos Estados em que as oposições saíram vitoriosas, especialmente em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul, conquistados pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e no Rio de Janeiro, conquistado pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT),

vieram a ser implementadas políticas educacionais que, por vários aspectos, representaram uma efetiva ruptura com as dos governos militares. Em comum, tinham to-

das elas a ênfase no ensino público e a democratização da educação, no sentido de fazê-la acessível e de boa qualidade para as crianças e os jovens das classes populares (CUNHA, 2001, p. 108).

No Rio de Janeiro, com Leonel Brizola como governador e Darcy Ribeiro como Secretário da Cultura (mas atuando também na área educacional), “A educação foi erigida a prioridade máxima do governo fluminense” (CUNHA, 2001, p. 130). A partir de um abrangente diagnóstico da situação educacional, foram indicadas uma série de medidas prioritárias: eliminação do terceiro turno diurno nas escolas públicas, visando a ampliação da jornada escolar para um mínimo de 5 horas diárias; treinamento de professores; distribuição de material didático e escolar; implantação de uma nova concepção de escola, para alunos em regime de tempo integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); criação de escolas-parque para um atendimento complementar às crianças que freqüentassem o ensino regular, sobretudo aos repetentes; no âmbito da educação pré-escolar, criação de Casas da Criança, onde se daria assistência em aspectos de educação, saúde e nutrição às crianças de 5 e 6 anos; criação de programas especiais de educação juvenil, para atendimento aos jovens analfabetos.

Apesar das propostas, a ênfase da política educacional do governo Brizola foi dada mesmo aos CIEPs. Construídos preferencialmente em áreas carentes, os centros tinham capacidade para atender 600 crianças das 8 às 17 horas, contemplando aulas, refeições, atividades desportivas, banho e estudo dirigido. No período da noite, os CIEPs deveriam atender jovens analfabetos de 15 a 20 anos. A reforma dos conteúdos curriculares que o governo buscou promover também se limitou aos CIEPs, não se estendendo à rede estadual.

Segundo Cunha (2001, p. 140), os centros foram duramente criticados, especialmente pelo magistério do Estado, que condenava os altos investimentos em um projeto “monumentalista e assistencialista”, visivelmente orientado para a propaganda política. Condenava-se também a criação de “uma rede paralela de ensino, introduzindo uma dualidade no ensino público, enquanto a meta democrática seria a igualdade de condições educacionais” (CUNHA, 2001, p. 147).

O novo quadro político permitiu que políticas voltadas para a democratização do ensino também fossem criadas na capital fluminense, num momento em que os prefeitos das capitais ainda eram nomeados pelos governadores. Assim, teve início a elaboração de uma nova proposta pedagógica para o ensino de 1º grau, extinguindo-se o bloco único forma-

do pela 1ª e 2ª séries do 1º grau, implantado em 1978, embora se mantendo a expectativa de dois anos para a alfabetização. Isso foi feito porque o bloco único acabou se tornando, na prática, a antiga 1ª série do 1º grau, só que durando dois anos letivos, o que vinha contribuindo para o empobrecimento geral do conteúdo do 1º grau. Além disso, foi criado um ano letivo antes da 1ª série do 1º grau, a Classe de Alfabetização, destinada às crianças de 6 anos de idade. Com essa medida, que buscava criar mais tempo para a alfabetização das crianças das classes populares, o município do Rio de Janeiro foi um dos pioneiros no país a ampliar o ensino de 1º grau para nove anos, num momento em que sua universalização e a extinção do terceiro turno diário ainda constituíam um desafio.

Tancredo Neves assumiu o governo de Minas Gerais em 1982, nomeando Octávio Elísio Alves Brito para a Secretaria de Educação. Sua equipe contava ainda com Neidson Rodrigues, que havia trabalhado no município de Piracicaba no final da década de 1970. A falta de apoio das forças políticas do Estado devido à longa hegemonia do grupo privatista, mesmo dentro do PMDB, levou o Secretário a buscar sua base de sustentação política na comunidade educacional. Para tanto, foi organizado o Congresso Mineiro de Educação, que iniciou as discussões nas escolas, passando por assembleias municipais e regionais, até chegar ao encontro estadual, cujo documento final foi a base para a elaboração do Plano Mineiro de Educação – 1984/87.

Outra medida visando a ampliação da participação da comunidade escolar foi a criação dos colegiados nas escolas públicas de 1º e 2º graus e de educação pré-escolar. Eles receberam funções de caráter deliberativo e consultivo nas questões da escola, podendo decidir sobre o regimento, calendário, planejamento curricular, assistência ao educando, prédio escolar, caixa escolar, etc. Era composto por representantes de todos os profissionais da escola, alunos, pais de alunos e “grupos comunitários”, tendo o diretor da escola como presidente. Houve a tentativa de se implementar eleições para diretores escolares, o que não foi possível diante da resistência das forças políticas que se beneficiavam do esquema clientelístico de indicação. Procedeu-se também à prática participativa na localização das novas escolas, e o concurso público voltou a ser o procedimento usual para a admissão de professores e funcionários.

Com relação ao projeto pedagógico da Secretaria, foi instituído o ciclo básico de alfabetização, visando enfrentar o problema das altas taxas de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau. Além disso, um grande esforço foi feito para ampliar as oportunidades de

educação pré-escolar, priorizando-se o atendimento das crianças de 6 anos. Outra medida nesse sentido foi o programa de iniciação escolar, antecipando em dois meses (dezembro e janeiro) o período de escolaridade para as crianças que não tivessem experiência pré-escolar.

A Secretaria também encaminhou um processo participativo de reformulação curricular, visando em especial as disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. Nesse processo, participaram professores da rede pública de 1º e 2º graus, técnicos educacionais e professores universitários.

Na política de formação de professores, buscou-se a revitalização dos cursos normais, principais fornecedores de docentes para as séries iniciais do 1º grau. Parte das escolas normais existentes foram transformadas em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com funções adicionais de realizar pesquisas e elaborar materiais didáticos. Com as universidades, a Secretaria promoveu a habilitação de professores leigos e ofertou um curso de especialização para diretores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e professores representantes de cada disciplina do curso normal, numa “nova modalidade de articulação entre a Faculdade de Educação e as unidades especializadas” (CUNHA, 2001, p. 183).

Já o governador eleito em 1982 em São Paulo, Franco Montoro, tinha como princípios de governo a participação e a descentralização. No setor educacional, isso se traduzia na intenção de descentralizar a Secretaria Estadual de Educação, mediante a transferência de responsabilidades às divisões regionais de ensino, e de municipalizar a merenda escolar, a pré-escola, a reforma e construção de prédios escolares. Também previa-se a regionalização dos concursos para o magistério, que seria beneficiado com um adequado equilíbrio entre a carga horária de trabalho dentro e fora da sala de aula (preparação, correção de provas etc.), a reformulação dos currículos e o prolongamento do tempo diário de aulas nas séries iniciais do 1º grau.

Com a intenção de promover a busca conjunta de soluções, uma das primeiras medidas da Secretaria de Educação – ocupada inicialmente por Paulo de Tarso Santos, seguido por Paulo Renato Costa Souza e José Aristodemo Pinotti – foi a realização de um Fórum Estadual de Educação, apresentando um documento que deveria ser discutido com toda a rede. Segundo Borges (2002, p. 118) “as discussões pouco resultado deram, uma vez que não houve continuidade da própria discussão na rede”.



O ciclo básico foi implementado em toda a rede estadual, justificado pela ideia de que as crianças provenientes das classes populares precisariam de mais tempo (e não apenas um ano) para serem alfabetizadas. Dessa forma, extinguiu-se a reprovação ao final da 1ª série, formando um bloco da 1ª e 2ª séries. Para viabilizá-lo, os professores alfabetizadores passaram por treinamento e tiveram sua jornada de trabalho aumentada para reuniões semanais. Além disso, “O material didático produzido destacou-se pela alta qualidade” (CUNHA, 2001, p. 200).

Nessa gestão foram aprovados o Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 444/85) e o Regimento Comum para as escolas estaduais. O Estatuto instituiu o conselho escolar de caráter deliberativo, com amplas atribuições, presidido pelo diretor da escola e composto metade por professores, especialistas e funcionários, e a outra metade por pais e alunos, todos eleitos por seus pares.

As escolas de tempo integral também foram alvo de investimentos por meio do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). O programa visava combater a marginalização das crianças das classes populares, as quais, acreditava-se, não eram beneficiadas pelo modelo de escola pública existente. No entanto, a inspiração conservadora do programa sofreu fortes críticas (CUNHA, 2001, p. 206).

Ainda nessa gestão foi promovido um amplo processo de reformulação curricular do ensino de 1º grau, envolvendo a participação dos professores tanto da rede estadual quanto das três universidades estaduais paulistas. Segundo Borges (2002, p. 119),

As Propostas Curriculares, como processo de discussão, garantiram nos meses finais do Governo Montoro a visualização da participação, ultrapassando os limites do referido Governo, passando à gestão seguinte, bem como também ultrapassando as fronteiras do magistério, ganhando conotações político-ideológicas, e sendo debatidas pela mídia sob os mais diversos aspectos.

Na capital paulista, a Secretaria Municipal não implantou o ciclo básico da rede estadual, optando por uma “reformulação nos pressupostos pedagógicos e epistemológicos” do ensino de 1º grau, como forma de combate à evasão e à reprovação (CAMARGO, 1997, p. 40). Além do investimento na expansão do atendimento ao pré-escolar, um novo regimento comum para as escolas municipais foi elaborado junto à rede. Com ele, instituiu-se

o Conselho de Escola com funções deliberativas, admitindo a presidência do mesmo por qualquer um de seus integrantes e garantindo-se a paridade entre o número de representantes dos pais e o de representantes do pessoal docente.

Ainda nas eleições de 1982, José Richa foi eleito governador do Paraná, nomeando Gilda Poli para a Secretaria de Educação. Nessa gestão, “O objetivo principal da nova política educacional era garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, principalmente reter os alunos provenientes da classe trabalhadora” (CUNHA, 2001, p. 234), que dela estariam sendo excluídos precocemente. Outra prioridade era a democratização do poder na rede de ensino estadual, pela participação da comunidade.

Após promover a descentralização da Secretaria de Educação, transferindo os núcleos regionais que tinham sede em Curitiba para vinte micro-regiões, a ênfase da política educacional foi a expansão do ensino de 1º grau a nível local, com a transferência de recursos para as prefeituras, o que contribuiu para a expansão das redes municipais. Também houve grande expansão de oferta no nível pré-escolar.

A Secretaria investiu na formação dos professores, promovendo “Semanas Pedagógicas” com o objetivo de mobilizá-los a refletir sobre a realidade social e escolar. Desenvolveu ainda

atividades no sentido de fornecer elementos para a melhoria do conteúdo do currículo, mediante a produção de materiais didáticos elaborados em linguagem pedagógica adequada, e de textos para os professores, visando aproximar o currículo da escola da realidade social e política dos alunos (CUNHA, 2001, p. 239).

Também no Paraná foi lançado um projeto de ensino em regime de tempo integral, a ser implementado em algumas escolas da rede estadual, com o objetivo de que a escola fosse freqüentada durante mais tempo pelas crianças, com atividades culturais, de recreação e lazer, iniciação ao esporte, alimentação e saúde.

A Secretaria modificou o regimento escolar padrão dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus da rede estadual, suprimindo seus “elementos mais ostensivamente autoritários” (CUNHA, 2001, p. 244), e deu início ao processo de elaboração de novos regimentos, de maneira que cada escola elaborasse o seu.

Nesse governo foi efetivada a eleição para diretores escolares, experiência pioneira no país. Todos os professores e especialistas em exercício nas escolas eram automaticamente candidatos, sendo eleitores os professores, especialistas, funcionários, alunos (quando no 2º grau) e pais de alunos, que teriam direito a um voto independentemente do número de filhos matriculados na escola. Não havia ponderação no cômputo dos votos, valendo, portanto, o voto do professor o mesmo que o de um aluno ou o de seu pai. Os três candidatos mais votados compunham a lista tríplice encaminhada à Secretaria de Educação, cujo titular escolheria o nome do diretor. Após essa primeira experiência com listas tríplices, foi aprovada lei que determinava eleições diretas para diretores escolares.

Na capital, Curitiba, o Departamento de Educação também promoveu eleição direta para diretores e elaborou um novo Estatuto do Magistério. Foi promovida uma série de seminários visando a politização dos professores e a discussão dos conteúdos de ensino, que acabaram originando grupos de trabalho em cada área do currículo do 1º grau.

Em Mato Grosso do Sul, Wilson Barbosa Martins foi eleito governador pelo PMDB nas eleições de 1982, nomeando Leonardo Nunes da Cunha para Secretário de Educação. Segundo Bittar (1997), a definição da política educacional do governo ocorreu por meio de um amplo processo congressual promovido por essa Secretaria. O processo teve início com a publicação do documento “Educação para a Democracia”, que deveria ser discutido nas escolas, entidades docentes e discentes, organizações da sociedade civil, etc. A partir dos debates e contribuições, a Secretaria formulou seu Plano Estadual de Educação, que reafirmou

o ensino público voltado para a formação da cidadania, recursos públicos prioritariamente para a escola pública, a importância da participação das entidades na democratização da educação, o caráter político do processo educativo e a necessidade de se assegurar a transmissão do saber universal historicamente acumulado como fator de igualdade social (BITTAR, 1997, p. 78).

Nessa gestão, foi dada prioridade ao ensino de 1º grau, sobretudo à alfabetização. Para tanto, a Secretaria lançou um programa visando adequar os conteúdos das duas séries iniciais às reais condições dos alunos, sem comprometer a qualidade do ensino. “Na realidade, a prática pedagógica nessas séries incluiu um efetivo acompanhamento aos professores e a definição de critérios adequados de promoção da 1ª para a 2ª série” (BITTAR, 1997, p.

69), visando combater o problema da repetência e da evasão no primeiro ano da escolaridade obrigatória.

Houve também abertura de concurso público para professores da rede estadual e um programa de reformas em escolas estaduais e municipais.

No âmbito da democratização da gestão escolar, o decreto que instituía eleições para diretores escolares, de 1985, acabou sendo revogado por pressão política dos grupos conservadores do Estado, que se posicionaram contrários a essa proposta aprovada democraticamente no Congresso.

Essa breve síntese das políticas educacionais implementadas pelos governos de oposição à ditadura militar durante a transição democrática nos revela que, nelas, a questão da participação esteve presente como um elemento central. Processos participativos envolvendo a comunidade educacional e a população usuária foram inseridos tanto no âmbito da gestão escolar quanto no da formulação das próprias políticas do Estado para a educação. Tal fato só pode ser compreendido como resultado das fortes aspirações por democratização presentes na sociedade brasileira daquele momento. Segundo Adrião e Camargo (2007, p. 63),

dentre os vários temas que compunham as pautas dos setores progressistas, estava o caráter autoritário e centralizador que caracterizou o funcionamento do Estado brasileiro durante o regime militar (1964-1985), o qual passou a ser questionado por meio da defesa do aumento de sua permeabilidade ao controle público e às demandas sociais. A ênfase numa necessária publicização do Estado expressava-se em reivindicações, principalmente por parte dos movimentos populares e sindicais, pela instalação de procedimentos mais transparentes e de instâncias de caráter participativo com vistas à democratização da gestão do próprio Estado.

Tais reivindicações influenciaram as plataformas dos partidos oposicionistas, os quais colocaram em prática ações inovadoras no sentido de ampliar a participação da sociedade civil sobre a gestão educacional. É nesse contexto que devem ser compreendidas a realização de fóruns e congressos envolvendo a comunidade educacional para a formulação de políticas; a criação de órgãos colegiados ou conselhos com poder de decisão sobre as questões escolares; a implantação de eleições para diretores de escola; a instalação de processos participativos de reformulação curricular.

A participação e o envolvimento da população usuária também eram pontos centrais no projeto dos CEPECs de Piracicaba. Neles, a seleção dos funcionários entre os moradores do próprio bairro onde ficava a escola tinha como objetivo possibilitar um contato mais próximo entre educadores e pais e, assim, o controle da atividade educativa desenvolvida nos centros.

Observamos ainda nas políticas desse período, em que a escola básica estava em franco processo de massificação, a preocupação com a expansão da rede física escolar e com o combate às elevadas taxas de evasão e repetência, sobretudo nas séries iniciais do 1º grau, o que deu origem a propostas como o ciclo básico.

A educação durante a transição democrática também foi marcada pela construção dos CIEPs no Rio de Janeiro, os quais se constituíram em uma das experiências pioneiras de ampliação do tempo de permanência dos estudantes das classes populares na escola. Os CIEPs, a despeito de todas as críticas, acabaram influenciando a política de outros estados, como São Paulo e Paraná, que também realizaram experiências com escolas de tempo integral, e deram origem a um amplo debate no meio educacional. Lúcia Maurício (2004, p. 49-50), ao revisar a literatura produzida sobre o tema, concluiu que

a proposta dos CIEPs suscitou discussão sobre a escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política dos candidatos (Mignot, 1988). Brandão (1989) destacou que, apesar das críticas que o CIEP sofreu, figurou como plataforma política de todos os candidatos ao governo do estado; tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o CIEP colocou a discussão sobre escola na rua.

As políticas de caráter democrático das Secretarias de Educação dos Estados citados foram, ao longo da década de 1980, tornando-se hegemônicas dentro do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Tais propostas também tiveram repercussão na entidade nacional criada em defesa da educação municipal, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), fundada em 1986. Com isso, construiu-se no âmbito do Estado

uma proposta educacional alternativa àquela que vinha sendo implementada pelos governos das três últimas décadas, caracterizada pela excludência e seletividade social e organizacional. Essa proposta alternativa teve, como alicerce básico, a construção de um sistema educacional para uma sociedade democrática que pressupunha um maior controle social das políticas públicas e a socialização dos serviços públicos como direito de cidadania (NEVES, 2005, p. 39).

Essa proposta alternativa do CONSED e da UNDIME também teve influência direta nos debates em torno da elaboração da nova Constituição Federal, disputando espaço com a proposta dos grupos privatistas, como veremos a seguir.

## 1.2 A educação na Constituição Federal de 1988

A aprovação da Carta Magna de 1988 – a chamada “Constituição Cidadã” – sintetizou as contradições do processo de redemocratização da sociedade brasileira. Diversos projetos econômicos, políticos e sociais estavam em disputa, buscando ora a manutenção de privilégios, ora a obtenção de novas conquistas, “no momento delicado em que estavam sendo delineados os marcos institucionais de uma sociedade em transição de um regime ditatorial para um regime de normalidade democrática” (NEVES, 2005, p. 99).

Nas questões educacionais, o processo constituinte foi palco do embate entre dois blocos com interesses opostos. De um lado, as forças progressistas, comprometidas com a construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos, organizadas em torno do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum) e representadas sobretudo por parlamentares do PMDB e do PT. De outro, o bloco majoritário dos deputados e senadores conservadores, autodenominados de “centrão”, defensores das posições privatistas em educação. Segundo Neves (2005, p. 99), o resultado desse embate, “como não poderia deixar de ser no quadro de uma transição nitidamente conciliadora, foi simultaneamente conservação e mudança”.

Um aspecto inovador pode ser encontrado logo no Art. 6º da Carta Magna, no qual a educação é considerada *direito social*, da mesma forma que a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos

desamparados (BRASIL, 1988). Assim, “A educação, passando a se configurar como uma política social do Estado, consubstanciou-se em direito social, em direito de cidadania, de pertencimento a uma ordem jurídico-política democrática” (NEVES, 2005, p. 101-102).

O Art. 205 estabelece 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” (BRASIL, 1988). Para Oliveira (2007a, p. 23), “Este artigo reafirma a precedência do Estado no dever de educar”. Já Cunha (2001) observa que, com a menção ao dever da *família* e à colaboração da *sociedade*, aliada ao princípio de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 206, III), o bloco do “centrão” conseguiu atenuar o dever do Estado para com a educação.

Tal dever foi detalhado no Art. 208, determinando que ao Estado cabe garantir: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Proclama-se, ainda, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988).

Este artigo registra diversos avanços relativos à efetivação do direito à educação, ao garantir, por exemplo, o atendimento no ensino fundamental inclusive àqueles que não se encontram na idade considerada “ideal” para ingresso. Também ao reconhecer o dever do Estado para com o ensino noturno, que garante ao jovem e adulto trabalhador a possibilidade de frequentar o ensino regular; ao priorizar o atendimento dos educandos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino; e ao incorporar os programas suplementares (material, transporte, alimentação etc.) “ao rol de deveres do Estado relativos à garantia do direito à educação, pois, de fato, para parcelas significativas do alunado tais serviços são pré-requisito para a frequência à escola” (OLIVEIRA, 2007a, p. 27).

Além disso, com a garantia de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, ampliando-se o direito à educação para essa faixa etária,

abre-se a possibilidade de considerá-la parte do conceito de educação “básica”. Com isto, incorpora-se esta etapa da educação básica ao sistema regular, o que exige regulamentação e normatização no âmbito da legislação educacional complementar. Isso não ocorria na vigência da Constituição anterior [1967], pois esta etapa era “livre”, não sujeita à normatização educacional. Outra conseqüência é a mudança na concepção de creches e pré-escolas, passando-se a entendê-las cada vez mais como instituições educativas e menos de assistência social (OLIVEIRA, 2007a, p. 26).

Outro avanço do Art. 208 está no fato de declarar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como “direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, Art. 208, §1º), imputando sanções jurídicas às autoridades competentes que não o cumprirem.

Com relação aos princípios que devem servir de base para o ensino, indicados no Art. 206, a Constituição inova ao assegurar a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, Art. 206, IV). Com isso, ampliou a gratuidade para todos os níveis (creches e pré-escolas, ensino fundamental, médio e superior).

Outro princípio consagrado pela Constituição é o da “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, Art. 206, VI), o qual estava ligado às aspirações dos setores progressistas por um maior controle do Estado pela sociedade civil, num momento em que se deixava o regime autoritário e se voltava à normalidade democrática. Alinhado a essas aspirações, o Fórum defendia que “formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressuporia vivências democráticas no cotidiano escolar, traduzidas na presença de mecanismos participativos de gestão na própria escola e nos sistema de ensino” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 66). Na Constituição, essa tese saiu parcialmente vencedora, uma vez que se limitou ao setor público. Cunha (2001, p. 447) afirma que a emenda do “centrão” conseguiu resguardar as escolas privadas de princípios como o da gestão democrática e o da valorização do magistério em termos trabalhistas (planos de carreira, piso salarial, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos), o qual também ficou restrito ao ensino público.

Vitória e derrota das propostas do Fórum também podem ser encontradas no Art. 210. Vitória, ao determinar que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Segundo Cunha (2001, p. 451), “esta determinação vai ao encontro da reivindicação dos educadores progressistas, que defendem uma base comum nacional para o ensino, referido ao patrimônio cultural dotado de valor univer-



sal”. Mas também derrota ao instituir o ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ainda que de matrícula facultativa (BRASIL, 1988, Art. 210, §1º). Com isso, o princípio do ensino laico, historicamente defendido pelos educadores progressistas, acabou sendo derrotado.

Com relação ao financiamento da educação, manteve-se no Art. 212 o avanço já conquistado em Constituições anteriores da vinculação de receita para a área, de forma a tornar a educação uma questão de Estado, e não apenas de governo (OLIVEIRA, 2007b, p. 93). Assim, ficou prevista a aplicação de, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos por parte da União, e 25% por parte de Estados e municípios, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Porém, a proposta do Fórum da destinação de recursos públicos exclusivamente para a escola pública saiu derrotada no Art. 213, com a possibilidade de repasse de recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Por último, a Constituição estabelece no Art. 214 a elaboração do Plano Nacional de Educação, plurianual, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988), que deverá buscar os seguintes objetivos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Ficaram, assim, proclamados os princípios gerais sobre os quais a educação deve se organizar no país. Como foi observado, algumas teses do Fórum em favor da democratização da educação acabaram derrotadas, mas conseguiu-se garantir a responsabilidade do Estado na efetivação desse direito.

O detalhamento das diretrizes e bases da educação nacional em lei complementar permaneceu como competência privativa da União e sua discussão teve início logo após a aprovação do texto constitucional, com ampla mobilização da sociedade civil. No entanto, mudanças no cenário mundial teriam influência decisiva na agenda educacional da década de 1990, refletindo-se no espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996.

### 1.3 LDBEN e reforma educacional da década de 1990

Na última década do século XX, aos problemas educacionais herdados do passado, decorrentes da falta crônica de investimentos na escolarização da população, somaram-se novas questões oriundas das intensas inovações tecnológicas que vêm revolucionando globalmente todas as esferas da vida humana. Para Nogueira (2005a):

Nunca tivemos, nos últimos 500 anos, um modo de vida como o atual. Tão fragmentado e tão conectado, tão individualizado e tão interativo, com tanta riqueza concentrada e com tanta pobreza disseminada, com tanta tecnologia e tanta ciência e ao mesmo tempo com tantos problemas, alguns dos quais seculares, como a fome e a miséria, que persistem como esfinges diante de estadistas, de políticos e de cientistas. Nosso modo de vida é marcado pela velocidade, pela facilidade de comunicação, por uma modificação extraordinária da relação tempo-espaço, pelo surgimento de um novo plano, o ciberespaço, que revoluciona as experiências individuais e coletivas mediante o oferecimento de comunicação contínua, imediata e em rede. Passamos a freqüentar simultaneamente dois espaços – o virtual e o físico –, sem condições de decidir quando entramos em um e quando saímos de outro. Eles se completam e se negam. E nos confundem, mudam nossos hábitos em todos os níveis, do afetivo ao profissional, do político ao econômico, alterando nossa maneira de viver, de pensar, de sentir e de agir.

Nesse contexto tumultuado e de incertezas, todas as organizações sociais complexas vêm encontrando dificuldades para cumprir suas funções. Com a escola não é diferente, uma vez que ela “deita raízes profundas em nossa forma atual de vida, reflete a ‘confusão’ que acompanha a reorganização social nessa era de revolução tecnológica acelerada, reestruturação produtiva, individualização e democratização dos relacionamentos” (NOGUEIRA, 2007).

Assim, ao lado de seus problemas estruturais – déficit histórico decorrente da massificação do ensino, elevados índices de evasão e repetência, desvalorização dos professores, infraestrutura inadequada, defasagem dos currículos, má qualidade do ensino, etc. –, a escola passou a lidar com novas demandas sociais. Por um lado, famílias esperam que a escola assuma toda a tarefa educativa sobre seus filhos, que passaram a viver cada vez mais bombardeados por informação e conectados às novidades tecnológicas. Por outro, o processo de reestruturação global da economia, com a progressiva substituição do fordismo por formas mais flexíveis de produção, criou condições propícias para que a educação fosse erigida à

questão central e estratégica para o desenvolvimento, atribuindo-se a ela “o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56).

Nessa década, a crise econômica e a manifesta incapacidade dos países latino-americanos de pagarem suas dívidas aos credores externos motivaram os organismos multilaterais (como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe, etc.) a intervirem de maneira cada vez mais direta na política interna dessas nações (AVEIRO, 2002). No Brasil, as teses neoliberais de reforma do Estado, que já eram internacionalmente hegemônicas em virtude da reestruturação produtiva do capitalismo, ganharam força na política nacional e deram origem a planos de estabilização e de ajustes estruturais que se estenderam a todas as esferas do Estado, inclusive às políticas sociais. Segundo Nogueira (2005b, p. 41),

A reforma foi concebida para promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as “amarras do modelo burocrático”, a descentralizar os controles gerenciais, a flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. Além disso, trabalharia em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato.

Na área educacional, tais princípios, baseados na gestão empresarial, traduziram-se na defesa de um uso mais racional dos recursos existentes e maior eficiência na gestão, de maneira a reduzir custos e maximizar resultados. Além disso, o empenho em reduzir os encargos levou a União a uma política de descentralização e transferência de suas responsabilidades às demais esferas administrativas e à sociedade civil.

Segundo Saviani (2006), a Lei n° 9.394 aprovada em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, está em sintonia com os princípios que mencionamos. Apesar desse projeto de lei ter sido originalmente gestado no âmbito do Poder Legislativo, com ampla participação da comunidade educacional mobilizada em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, mudanças no quadro político nacional interferiram em seu processo de discussão e aprovação. Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), nas eleições presidenciais de 1994, deu-

se continuidade às propostas neoliberais de reforma do Estado que haviam sido introduzidas no país durante o governo Collor (1990-1992), e o Poder Executivo cuidou para que a nova LDBEN estivesse sintonizada às linhas da sua política educacional. Assim,

O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB (SAVIANI, 2006, p. 199).

A aprovação de uma LDBEN “minimalista”, como afirma Saviani (2006), abriu caminho para a realização de uma série de reformas pontuais, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a lei de reforma do ensino profissional e técnico, etc.

Apesar disso, a nova LDBEN manteve e ainda ampliou algumas conquistas já consagradas na Constituição Federal. Embora tenha mantido o princípio da obrigatoriedade apenas ao ensino fundamental, a lei, ao estabelecer que educação infantil, ensino fundamental e ensino médio compõem a educação básica (BRASIL, 1996b, Art. 21, I), confere maior organicidade a esta etapa e aponta a tendência de incorporar a educação infantil e o ensino médio à educação obrigatória.

Essa nova organização do ensino foi especialmente significativa para a educação infantil que, ao se constituir como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996b, Art. 29), “passa a fazer parte dos sistemas, das estruturas regulares de ensino, trazendo como conseqüências para estes não apenas o seu efetivo oferecimento [...], mas também a sua normatização e a sua fiscalização” (CORRÊA, 2007, p. 25).

A LDBEN também traz avanços para a modalidade da educação especial, a qual ganha um capítulo no corpo da lei destinado a detalhar o dever do Estado na garantia do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. O Art. 58,

além de ressaltar o princípio de atendimento escolar, sempre que possível, integrado às classes comuns de ensino regular desde a educação infantil, situa a educação especial como integrante do sistema educacional, não sendo tratada em oposição à educação comum (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 129).

Também são dignas de nota as novas regras para o funcionamento do ensino fundamental e médio, estabelecidas no Art. 24. O inciso I determina o aumento da carga horária mínima anual de 720 para 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, o que constitui um avanço em relação à situação anterior, visto que a Lei nº 5.692 previa 180 dias letivos. O inciso VI passa a exigir uma frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação. Já o inciso V, além de apontar a prevalência da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno sobre eventuais provas finais, determina a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (BRASIL, 1996b).

Com relação ao processo de avaliação, Oliveira e Adrião (2007) apontam a existência de uma contradição presente no texto da LDBEN. Segundo os autores,

Tal contradição reside na proposição, para ser adotada no nível das escolas, de uma avaliação diagnóstica, processual e qualitativa, ao mesmo tempo que sugere mecanismos padronizados e focados nos resultados do desempenho de alunos em testes, como proposta para que os sistemas de ensino avaliem o desempenho de suas escolas. No primeiro caso, enfatiza-se sua autonomia, enquanto no segundo estabelece-se um mecanismo de controle, ainda que a distância, que neutraliza qualquer viés autonomista presente no discurso oficial (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 39).

Assim, a despeito do discurso de autonomia das escolas, agora incumbidas de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica (BRASIL, 1996b, Art. 12, I), o que prevalece é a fiscalização externa, decorrente de processos avaliativos sistemáticos de âmbito nacional, materializados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É de se destacar ainda a preocupação dos legisladores em registrar, no Art. 25, o objetivo permanente de se “alcançar relação adequada entre o número de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996b). Além disso, o

Art. 34 aponta a intenção de que o período de permanência do educando na escola de ensino fundamental seja progressivamente ampliado para o período integral.

O Art. 32, ao declarar que o objetivo do ensino fundamental é a formação do cidadão, lista quais saberes e competências seriam necessários para tanto:

- I - o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996b, grifos meus).

Oliveira e Adrião (2007) chamam a atenção para o fato de que esse rol de saberes e competências, necessários a todos os cidadãos, guarda estreita proximidade com o resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, que definiu um referencial mundial para o desempenho da escola básica, fundamentado no conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”. De fato, ao longo da última década do século XX, foi sendo construído um consenso sobre quais seriam tais necessidades, o qual ficou consubstanciado no relatório da comissão internacional sobre educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentado em 1996 (DELORS, 2000). Tal consenso, baseado na perspectiva do “aprender a aprender”, que teria se tornado requisito essencial da atual sociedade em acelerado processo de mudança, influenciou de maneira direta a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1997<sup>4</sup>.

Alinhada à política do governo federal de racionalização e contenção dos gastos públicos, a nova LDBEN também deixa clara qual deve ser a prioridade do Poder Público. O Art. 5º, §2º, determina que “em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, (...) contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996b).

---

<sup>4</sup> A esse respeito, cf. DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

Tal determinação apenas ajustava a LDBEN à política educacional já em curso do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual, em setembro de 1996, conseguiu a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional nº 14 (EC 14). Esta emenda modificou a redação do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que determinava a aplicação de pelo menos 50% dos recursos a que se refere o Art. 212 da Constituição na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental (BRASIL, 1988). A nova redação determinou que Estados, Distrito Federal e municípios destinem não menos de 60% dos referidos recursos “à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério” (BRASIL, 1996a).

Sob a aparente priorização dada ao ensino fundamental, a EC 14 esconde tanto a omissão do compromisso do Estado com a erradicação do analfabetismo, quanto a transferência das responsabilidades financeiras com a educação obrigatória do âmbito da União para as demais esferas. Isso porque a emenda,

Ao mesmo tempo que aumenta os recursos a serem aplicados no ensino fundamental por parte de estados, Distrito Federal e municípios (de 50% para 60% dos recursos vinculados), silencia sobre as responsabilidades da União com ele relacionadas, colocando-a em situação explicitamente secundária em relação aos outros níveis da administração pública (OLIVEIRA, 2007b, p. 109).

Com isso, o governo federal lograva centralizar a definição da política educacional para o ensino fundamental, sem, contudo, se responsabilizar financeiramente pelo seu custeio. Esse novo papel da União, inspirado nos princípios neoliberais, ficou expresso no próprio texto da LDBEN, ao determinar, no Art. 8º, §1º, que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função *normativa, redistributiva e supletiva* em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996b, grifos meus). Assim, a lei incumbiu os Estados de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996b, Art. 10, VI), enquanto os municípios ficaram encarregados de

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estive-

rem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b, Art. 11, V).

Os papéis de cada esfera administrativa consagrados pela LDBEN, em especial as funções “redistributiva” e “supletiva” da União, estavam em sintonia com o espírito do FUNDEF, criado pela mesma EC 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro de 1996. Esse Fundo, de natureza contábil, foi criado para assegurar a distribuição de responsabilidades e recursos para o ensino fundamental entre Estados e municípios, visando um compromisso mais equilibrado entre eles. Baseava-se no estabelecimento de uma média nacional de gasto por aluno, correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino. “Na hipótese de determinado estado não atingir essa média nacional, a União complementaria seus recursos até atingi-la, o que funcionaria como uma ação redutora da desigualdade entre os estados” (OLIVEIRA, 2007b, p. 110). Todos, Estados e municípios, contribuía e retiravam recursos do Fundo, “proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental” (BRASIL, 1996c). Tal condicionamento incentivou o processo de municipalização do ensino fundamental verificado nos últimos anos da década de 1990, uma vez que vinculou o repasse de recursos ao número de matrículas em cada rede de ensino.

Saviani (2006) ressalta como uma das principais limitações do FUNDEF o fato de este apenas regular a aplicação dos recursos já destinados à educação, não prevendo novas fontes de financiamento, além de liberar a União de suas responsabilidades financeiras anteriormente fixadas pelo Art. 60 do ADCT.

Em consequência dessa limitação de recursos, o custo mínimo por aluno foi fixado em R\$ 300,00 muito aquém, portanto, dos valores mínimos praticados pelos países que implantaram no início deste século [XX] os respectivos sistemas nacionais de ensino. Esse patamar, em última instância, tem o condão de cristalizar o estado de miséria da educação nacional (SAVIANI, 2006, p. 223).

Apesar da limitação de recursos imposta à educação brasileira pela política implementada na década de 1990, é preciso registrar que houve avanços na área, especialmente quanto ao acesso ao ensino obrigatório. Em 2002, o contingente de jovens com idade entre 7 e 14 anos que não freqüentava a escola representava apenas 3% da população total. “O ritmo



acelerado do avanço fica evidente quando se constata que o índice de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola era quase quatro vezes maior dez anos antes, em 1993” (BRASIL, 2005, p. 109). Além disso,

se em 1982 três quartos dos que ingressavam em todos os anos letivos do ensino fundamental não estavam na idade recomendada (ainda refletindo as taxas de repetência muito altas e o esforço que ocorria em todo o Brasil para aumentar o número de matrículas), em 1996 essa proporção caíra para 45%. Em segundo lugar, mais alunos estavam ficando até os últimos quatro anos do ensino fundamental: em 1976, a faixa da quinta à oitava série (até catorze anos) perfazia apenas 29% do total de alunos do fundamental; mas, em 1998, essa proporção se ampliara para 40% e, em 2003, para 45% (LUNA; KLEIN, 2007, p. 232).

O aumento das taxas de escolarização da população também contribuiu para a queda do contingente absoluto e relativo de analfabetos. “Embora este tenha chegado ao máximo em 1991, com 29,5 milhões de pessoas, caíra para 22,9 milhões no censo de 2000 (...), e sua porcentagem na população total diminuíra de 23% para 15%” (LUNA; KLEIN, 2007, p. 237-238).

No entanto, apesar dos avanços registrados na promoção do acesso à escola, os jovens brasileiros ainda enfrentam grandes dificuldades para concluir a escolaridade obrigatória.

A princípio, aos 15 anos, os jovens poderiam ter completado a educação fundamental. No Brasil, entretanto, quase 68% deles não concluíram esse ciclo, e 38% dos menores de 18 anos ainda o freqüentam. Não apenas existe enorme atraso, mas a taxa de retenção na segunda fase do ensino fundamental é elevada: apenas pouco mais de 60% dos jovens com mais de 17 anos conseguiram terminar esse nível educacional no país (BRASIL, 2005, p. 298).

Esse quadro nos leva à conclusão de que, “apesar do progresso da década de 90, o Brasil ainda não oferece a seus jovens oportunidades adequadas para que se eduquem” (BRASIL, 2005, p. 302, grifo dos autores). Com isso, podemos afirmar que a política educacional implementada nos últimos anos tem se mostrado insuficiente para fazer avançar, de forma conseqüente, o processo de democratização da educação no país, no sentido de construir uma escola de qualidade para todos.

#### 1.4 O caso do município de São Carlos (SP)

Nesta parte do trabalho faremos breves apontamentos sobre a história do município de São Carlos, procurando destacar aspectos sociais, políticos e educacionais relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo, qual seja, a política educacional da gestão municipal 2001-2004.

Localizada no centro geográfico do Estado de São Paulo, São Carlos tem suas origens em fins do século XVIII, como trilha de passagem às minas de ouro de Mato Grosso e Goiás. Terras da região foram doadas pela Coroa Portuguesa à família Arruda Botelho, constituindo a Sesmaria do Pinhal. Ali, em 1840 teve início o cultivo do café, o qual se tornou a primeira e principal atividade econômica da região. A cultura cafeeira voltada à exportação trouxe rápida prosperidade a São Carlos, que em 1857 – data da fundação – tornou-se distrito de Araraquara; em 1865 passou à condição de vila e teve sua Câmara Municipal instituída; e, finalmente, em 1880 foi elevada à condição de cidade (SÃO CARLOS, 2008).

Os fazendeiros do café investiam parte de seus excedentes em melhoramentos urbanos, como iluminação, bondes elétricos, telefones, hospitais e também escolas. A reunião de várias escolinhas de primeiras letras deu origem ao primeiro Grupo Escolar do município, inaugurado em 1904. A Escola Normal Secundária de São Carlos, cuja imponente arquitetura representa o poder econômico e político dos cafeicultores, iniciou suas atividades em 1911 (NOSELLA; BUFFA, 1996).

Toda essa infraestrutura urbana criou condições propícias para a industrialização, processo que se intensificou a partir da crise do café em 1929 e que tornaria a indústria a principal atividade econômica de São Carlos já a partir da década de 1940. O setor se consolidou com a instalação de grandes fábricas de lápis, geladeiras, compressores, motores etc., além de várias outras empresas de médio e pequeno porte. Paralelamente, houve diversificação das atividades agrícolas, com a introdução do cultivo da laranja e da cana-de-açúcar, sobretudo.

Na segunda metade do século XX, a cidade recebeu um grande impulso para o seu desenvolvimento científico e tecnológico com a criação, em 1953, da Escola de Engenharia de São Carlos, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), e, em 1970, com a implantação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Além disso, a instalação de dois cen-

tros de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a criação da Fundação ParqTec – uma organização não-governamental que visa estimular o desenvolvimento tecnológico das empresas locais com base no conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa – contribuíram para que São Carlos se tornasse um pólo de desenvolvimento científico e tecnológico, tornando-se conhecida como “Capital da Tecnologia”. Tais condições explicam a grande concentração de pesquisadores no município, que conta com um doutor para cada 180 habitantes; no Brasil, a relação é de um doutor para cada 5.423 habitantes (SÃO CARLOS, 2008).

A prosperidade econômica apresentada por São Carlos ao longo do século XX garantiu-lhe bons indicadores sociais e de renda. Em 2000, quando a cidade atingiu uma população de 192.998 habitantes (BRASIL, 2004), seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>5</sup>) foi de 0,841, índice considerado elevado e que colocou São Carlos na 17ª posição na lista de municípios com IDH mais elevado do Estado de São Paulo. Nesse ano, o IDH do Estado foi de 0,820 e, do Brasil, de 0,789.

No entanto, tais indicadores não revelam as grandes contradições sociais presentes no município, que se traduzem na elevada concentração de renda e na diferença de acesso a serviços públicos essenciais, como saneamento básico, luz elétrica, asfalto, atendimento médico e educação. Observa-se nas últimas décadas certa segregação sócio-espacial, que concentra no centro da cidade as camadas de maior poder aquisitivo, lançando para as regiões periféricas a população mais pobre (OLIVEIRA, 1998; PALHARES, 1995).

Um aspecto importante a ser registrado aqui se refere à tradição política de São Carlos, herdeira direta do poder oligárquico dos grandes cafeicultores. Segundo Oliveira (1998), os fazendeiros de café cumpriam, em virtude da grande quantidade de terras e capital em seu poder, a função de verdadeiros coronéis. Dominavam, assim, a política local, numa incursão do poder privado na esfera pública.

Em sua clássica obra sobre o fenômeno do coronelismo no Brasil, Victor Nunes Leal (1993, p. 42) afirma que “A rarefação do poder público em nosso país contribui muito para preservar a ascendência dos ‘coronéis’, já que, por esse motivo, estão em condições de exercer, extra-oficialmente, grande número de funções do Estado em relação aos seus depen-

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, considerando fatores ligados à educação, longevidade e renda.

dentes”. Tal situação contribuiu para o prevalecimento, sobretudo no âmbito do poder local, da lógica do favor sobre a do direito.

De acordo com Oliveira (1998), o jogo político municipal foi amplamente dominado por duas famílias tradicionais da cidade, proprietárias de terras: os Arruda Botelho e os Salles. O revezamento dessas duas famílias nos cargos municipais de maior importância foi uma constante até meados do século XX, mesmo após a crise do café. Somente a partir de 1945, com a urbanização e a industrialização crescentes e o fortalecimento de novas camadas ocupacionais eminentemente urbanas, as quais passaram a se compor partidariamente com a burguesia industrial, é que houve uma quebra definitiva da hegemonia oligárquico-cafeeira no município.

Nesse novo cenário, destacaram-se o médico e industrial Ernesto Pereira Lopes, eleito ininterruptamente para mandatos legislativos estaduais e federais pela União Democrática Nacional (UDN), e o líder da oposição a Pereira Lopes, Antônio Massei, do Partido Trabalhista Nacional (PTN), cujas práticas clientelistas junto à população da periferia garantiram a seu grupo o controle do Poder Executivo municipal.

Com o golpe militar de 1964, esses dois opositores históricos fundaram, juntos, a ARENA em São Carlos (embora tenham se mantido divididos em duas sublegendas), demonstrando seu comprometimento com o regime ditatorial. O MDB local, pouco expressivo, foi fundado por Antônio Cabeça Filho, metalúrgico e presidente do Sindicato dos Metalúrgicos da cidade.

Ainda segundo Oliveira (1998), a volta do sistema pluripartidário, já no período da transição democrática, trouxe novos nomes ao cenário político, porém sem ruptura com as antigas lideranças. A novidade ficou por conta da fundação do Partido dos Trabalhadores em São Carlos, tendo como base funcionários públicos das universidades públicas (USP e UFSCar), intelectuais de esquerda e integrantes do movimento estudantil.

Nas eleições de 1982, foi eleito para o Poder Executivo municipal o engenheiro João Otávio Dagnone de Melo, pelo PMDB, porém ligado ao grupo de Ernesto Pereira Lopes. Em 1988, a vitória foi de Neurivaldo José de Guzzi (Vadinho), pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que havia trabalhado por muitos anos nos escalões administrativos da Prefeitura e estava ligado ao grupo do tradicional político Vicente Botta. Nessas eleições, o PT conseguiu eleger Julieta Lui para o cargo de vereadora, passando este partido a compor, pela primeira

vez, a Câmara Municipal de São Carlos. Em 1992, Rubens Massucio (Rubinho), sobrinho de Antônio Massei, foi eleito com uma votação expressiva pelo Partido Democrático Social (PDS). Já em 1996, João Otávio Dagnone de Melo foi reeleito, dessa vez pelo Partido da Frente Liberal (PFL). Estas últimas três gestões foram marcadas por escândalos e denúncias de corrupção.

Tal quadro permite observar o continuísmo presente no sistema político do município de São Carlos. Para Oliveira (1998, p. 54),

O continuísmo político ao qual nos referimos, não é um continuísmo com relação à indivíduos ou partidos e sim um continuísmo de grupos políticos que estão no poder em São Carlos há muito tempo e se revezam no poder, fazendo composições entre si para evitar que novas lideranças se formem.

O momento de grande inflexão nesse cenário conservador foram as eleições do ano 2000, quando o candidato do PT Newton Lima Neto, ex-Reitor da UFSCar, elegeu-se ao Poder Executivo municipal numa disputa acirrada com o então Prefeito Dagnone de Melo, que se candidatava à reeleição pelo PTB. No pleito decidido nos últimos momentos, Newton Lima Neto obteve apenas 128 votos a mais que Dagnone de Melo, conforme é possível conferir na Tabela 3, que mostra o resultado dessas eleições.

**TABELA 3. RESULTADO DAS ELEIÇÕES DE 2000 PARA O PODER EXECUTIVO. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.**

<b>Candidato</b>	<b>Partido</b>	<b>Nº de votos</b>	<b>% válidos</b>
Newton Lima Neto	PT	40.342	39,94%
João Otávio Dagnone de Melo	PTB	40.214	39,81%
Paulo Roberto Altomani	PSDB	11.878	11,76%
Rubens Massucio	PSDC	7.513	7,44%
Paulo Roberto Eugeni	PSL	720	0,71%
Eraldo Strumiello	PSTU	267	0,26%
Elias Fonseca Grimberg	PRN	84	0,08%

FONTE: ELEIÇÕES 2000. **Primeira Página**. São Carlos, 3 out. 2000. p. B4.

Com esse resultado, pela primeira vez na história de São Carlos as elites tradicionais da cidade perderam o controle do Poder Executivo. Na Câmara Municipal, porém, apesar de o PT ter logrado eleger a maior bancada, com quatro vereadores (de um total de vinte e um), não obteve maioria favorável ao novo Prefeito. A tabela a seguir mostra qual foi a composição da Câmara Municipal de São Carlos durante a legislatura 2001-2004.

**TABELA 4. CANDIDATOS ELEITOS NAS ELEIÇÕES DE 2000 PARA O PODER LEGISLATIVO. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.**

<b>Candidato(a)</b>	<b>Partido</b>	<b>Nº de votos</b>	<b>% válidos</b>
Silvana Donatti	PT	3.386	3,36%
Antonio Carlos Catharino	PPB	2.456	2,44%
Caio Mário Cornazzani Sales	PST	2.040	2,02%
João Batista Muller	PMDB	1.813	1,80%
Marco Antonio Amaral	PPB	1.779	1,77%
Julieta Lui	PT	1.732	1,72%
Diana Cury	PMDB	1.660	1,65%
Luiz Antonio Navarro Magalhães Luz	PT	1.631	1,62%
Walcinyr Bragatto	PSDB	1.613	1,60%
Heleno Irani do Nascimento	PL	1.447	1,44%
Edson Antonio Fermiano	PDT	1.432	1,42%
Idelso Marques de Souza	PDT	1.241	1,23%
Equimarcilias de Souza Freire	PTB	1.221	1,21%
Laide das Graças Simões	PTB	1.206	1,20%
Geria Maria Montanari Franco	PT	1.198	1,19%
Antonio Rubens Valdo Ratti	PFL	1.123	1,11%
José Paulo Gomes	PTB	1.076	1,07%
Azuiate Martins de França	PPS	948	0,94%
Roberto Mori Roda	PSD	902	0,90%
Carlos Antonio Campos	PSD	794	0,79%
José Pinheiro	PSDB	656	0,65%

FONTE: ELEIÇÕES 2000. **Primeira Página**. São Carlos, 3 out. 2000. p. B4.

Essa situação desfavorável na Câmara Municipal exigiu do Prefeito eleito Newton Lima Neto e da bancada governista certa habilidade para negociação dos seus projetos, especialmente no início do mandato.

Ainda nesta parte do trabalho, cabe apontar qual era o quadro da educação municipal herdado pelo PT das gestões anteriores.

Segundo Palhares (1990, p. 102), “A ampliação da rede física da pré-escola pública municipal em São Carlos vem ocorrendo continuamente desde sua implantação em meados da década de 50”. Podemos considerar a industrialização e o aumento do número de mães trabalhadoras como impulsionadores desse processo. Este se intensificou na década de 1980, quando o governo estadual paulista – especialmente a partir da gestão de Franco Montoro, com seu princípio de descentralização – passou a estimular a municipalização da educação pré-escolar. Nesse período, novas escolas municipais foram criadas e outras, ampliadas. Ainda de acordo com Palhares (1990), em 1989 a rede estadual não recebeu mais nenhuma matrícula na educação infantil em São Carlos, que já contava com 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). No entanto, ao longo da década de 1990 o ritmo de expansão da rede municipal de pré-escolas foi bastante reduzido.

Nesse período, pode-se observar um direcionamento maior do Poder Público na construção de creches, às quais apresentavam um déficit muito grande de vagas e eram objeto de demanda da população. As primeiras creches municipais foram construídas em 1982 e essa rede permaneceu, por vários anos, ligada aos órgãos de Assistência da Prefeitura. Foi somente na última gestão do Prefeito Dagnone de Melo (1997-2000), após, portanto, a promulgação da nova LDBEN que incluiu as creches no sistema de educação básica, que estas passaram ao controle da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (TEBET, 2008). No ano 2000, São Carlos contava com 11 creches municipais em funcionamento, sendo que havia mais duas em fase final de construção.

Até 1997, o município direcionou a maior parte de seus recursos vinculados à educação na rede pré-escolar, que já contava com 24 EMEIs. Isso foi possível porque a rede de ensino estadual oferecia ampla cobertura da escolaridade obrigatória em São Carlos. Na rede municipal, apenas duas escolas passaram a oferecer vagas no então chamado ensino de 1º grau, ainda na gestão do Prefeito Vadinho (1989-1992). Tal situação permitiu que o município chegasse ao ano 2000 com o seguinte quadro de matrículas e participação na educação infantil:

**TABELA 5.** MATRÍCULA INICIAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, ANO 2000.

	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>
Municipal	1.102	6.417	7.519
Particular	230	664	894
<b>Total</b>	<b>1.332</b>	<b>7.081</b>	<b>8.413</b>

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008).

**TABELA 6.** PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL NA MATRÍCULA INICIAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, ANO 2000.

	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>
Municipal	82,73%	90,62%	89,37%
Particular	17,27%	9,38%	10,63%

Nas Tabelas 5 e 6 é possível observar que a rede municipal de ensino era, no ano 2000, a grande responsável pela oferta de vagas na educação infantil, chegando a contemplar quase 90% das matrículas nesse nível de ensino. No entanto, a situação não se mostra tão favorável quando levamos em conta qual era a demanda potencial por educação infantil nesse mesmo ano, considerando a população residente no município entre 0 e 6 anos, conforme mostra a Tabela 7.

**TABELA 7.** TAXA DE COBERTURA DA REDE PÚBLICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO POPULAÇÃO RESIDENTE. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, ANO 2000.

População residente entre 0 e 6 anos	20.595	100%
Matrículas em educação infantil na rede pública (municipal)	7.519	36,50%

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008); IBGE (BRASIL, 2004).



Nessa tabela, constata-se o grande déficit de vagas existente na educação infantil em São Carlos no ano 2000, uma vez que apenas 36,50% da população residente entre 0 e 6 anos de idade era atendida pelas EMEIs e creches municipais.

Sobre esse aspecto, é preciso lembrar que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso dificultou a expansão da educação infantil ao ampliar a responsabilidade dos municípios com o ensino fundamental. Após a criação do FUNDEF, em 1996, estes se viram compelidos a ampliar sua participação nesse nível de ensino, a fim de receber recursos do Fundo. Em São Carlos, o Prefeito Dagnone de Melo, que não aderiu ao programa de municipalização do ensino fundamental incentivado pelo governo estadual de Mário Covas (PSDB), optou pela criação de uma rede própria de escolas de ensino fundamental, acrescentando outras seis Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) às duas já existentes.

A expansão quantitativa da rede municipal após a criação do FUNDEF pode ser observada na Tabela 8, que mostra a evolução das matrículas do ensino fundamental em São Carlos entre os anos de 1997 e 2000.

**TABELA 8.** MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 1997, 1998, 1999, 2000.

	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
Estadual	22.423	21.114	19.923	19.233
Municipal	1.513	2.581	3.785	3.982
Particular	5.357	5.254	5.209	5.317
<b>Total</b>	<b>29.293</b>	<b>28.949</b>	<b>28.917</b>	<b>28.532</b>

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008); Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Em quatro anos, as matrículas na rede municipal apresentaram um crescimento expressivo de cerca de 160%, ao passo que as matrículas na rede particular permaneceram praticamente estáveis e, na rede estadual, houve uma redução do número de matrículas. Observa-se, pelos dados, que não houve uma ampliação do número de vagas no conjunto, pois o município já contava com ampla oferta de vagas no ensino fundamental, mas sim a transferência dos alunos da rede estadual para a rede municipal. Verifica-se, assim, a existência de

uma política de redução de vagas nas escolas por parte da Secretaria Estadual de Educação, como forma de pressionar o município a assumir a oferta do ensino obrigatório. Ademais, a gradual diminuição do número total de matrículas demonstra a tendência nacional de queda na taxa de natalidade da população.

As alterações na participação de cada rede na oferta de ensino fundamental em São Carlos podem ser visualizadas na Tabela 9.

**TABELA 9. PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL NA MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 1997, 1998, 1999, 2000.**

	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
Estadual	76,55%	72,94%	68,90%	67,41%
Municipal	5,16%	8,91%	13,09%	13,96%
Particular	18,29%	18,15%	18,01%	18,63%

Nessa tabela nota-se a ampliação da participação do município na oferta do ensino fundamental e a paralela redução da participação da rede estadual. É possível observar também que as escolas públicas são as grandes responsáveis pela garantia da escolaridade obrigatória à população são-carlense, respondendo por 81,37% das matrículas no ano 2000.

Apesar do crescimento registrado no período, a rede municipal de ensino fundamental permaneceu sendo a menor de todas, atendendo cerca de 4.000 alunos no ano 2000, o que correspondia a apenas 14% do total. Tratava-se, portanto, de uma rede pequena e recém construída, que ainda estava legalmente subordinada ao Sistema Estadual de Ensino, uma vez que o sistema municipal de educação só seria regulamentado em 2006.

No próximo capítulo, procuraremos apontar os princípios e diretrizes para a educação presentes no programa e nas ações do Partido dos Trabalhadores, os quais orientaram a política educacional do governo Newton Lima Neto em São Carlos.

## CAPÍTULO 2

### A educação nas propostas e ações do Partido dos Trabalhadores

Neste capítulo, buscamos reconstruir o modo como a educação tem sido pensada no âmbito do Partido dos Trabalhadores, verificando como ela aparece no programa partidário e como seus princípios se materializaram na política educacional de algumas administrações emblemáticas do partido.

O PT, fundado em fevereiro de 1980, nasceu como fruto legítimo do contexto de mobilização social e transição para a democracia que marcou o fim da ditadura militar. Intrinsecamente ligado ao chamado “novo sindicalismo”, resultado do acelerado crescimento industrial promovido pelos governos militares e responsável pelos grandes movimentos grevistas do final da década de 1970, o partido aglutinou diversos setores progressistas da sociedade brasileira: a esquerda organizada, ativistas católicos, intelectuais, representantes de movimentos sociais etc.

Para Regina Gracindo (1994, p. 55-56), o PT “surge como a ‘cara nova’ no quadro partidário brasileiro, uma vez que se sustentava em bases legitimamente populares, além de ser o único nascido fora do Congresso Nacional e da classe política”. De fato, o partido se originou dentro dos movimentos sociais, buscando criar um canal para a expressão dos setores excluídos do jogo político brasileiro.

Segundo Margarete Keck (1991, p. 13),

Diferentemente de outros partidos políticos criados nos anos 80, o Partido dos Trabalhadores tinha uma base sólida no meio operário e nos movimentos sociais, ao mesmo tempo que levava a sério a questão da representação (tanto na sua organização interna quanto em relação às bases eleitorais) e formulava sua proposta em termos programáticos.

A princípio, os fundadores do partido apontavam claramente a necessidade de superação da exploração e da opressão presentes na sociedade capitalista, rumo à construção de uma sociedade justa, igualitária, enfim, à uma democracia socialista. Propunham, assim,

mudanças radicais na orientação das políticas econômicas e sociais, de maneira a “tornar o poder público um representante legítimo dos trabalhadores e das camadas populares da sociedade, permitindo o máximo de participação efetiva destes setores na condução das atividades do Estado” (DAMASCENO et al., 1988, p. 38).

Nas palavras dos fundadores do partido,

A luta maior do PT é pelo estabelecimento de uma sociedade de iguais, eliminando a exploração do trabalho. Por isso, seu objetivo final é a *democracia socialista*. Para atingir esse objetivo, o PT luta para que todos os trabalhadores gozem dos direitos que um Estado democrático deve garantir: o direito ao trabalho, à moradia, ao transporte, à saúde e à alimentação, à cultura, educação e lazer, à terra a quem nela trabalha, direito à livre expressão e organização de qualquer grupo ou minoria etc. (DAMASCENO et al., 1988, p. 29, grifos dos autores).

Ao elaborarem seu programa, os petistas buscaram criar uma nova identidade que os diferenciasse dos demais partidos de esquerda existentes no país, sobretudo dos comunistas que atuavam dentro do PMDB<sup>6</sup>, cujas posições combatiam. Com isso, o partido foi se lançando como a grande novidade no cenário político e ganhando projeção nacional.

No entanto, a proposta inicial do PT sofreria abalos. As disputas eleitorais visando cargos parlamentares e executivos levaram o partido a relativizar certas premissas contidas em sua linha política originária. Tal processo vem sendo observado desde a derrota sofrida pelo PT nas eleições presidenciais de 1989, quando então passou a haver uma flexibilização gradual do programa partidário petista com o claro objetivo de conquista do Governo Federal. Segundo Przeworski (1991), essa é uma consequência da decisão dos socialistas de participarem das instituições políticas burguesas, uma vez que, para serem eleitos, precisam disputar os votos não apenas da classe operária, que sempre constituiu uma minoria do eleitorado, mas da maioria da população.

A combinação da condição de minoria com o governo da maioria constitui a condição histórica sob a qual devem agir os socialistas. Essa condição objetiva impõe aos partidos socialistas uma escolha: ter um partido homogêneo em termos de apelo a uma classe mas condenado à perpétua derrota eleitoral ou um partido que luta pelo

---

<sup>6</sup> O Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em 1922, e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), fruto de uma dissidência do PCB, somente reconquistaram a situação de legalidade em 1985. Durante a ditadura militar, esses partidos atuaram dentro do MDB e, com a volta do sistema pluripartidário, no PMDB.

êxito eleitoral às custas da diluição de seu caráter de classe (PRZEWORSKI, 1991, p. 38-39).

Inserido nessa lógica, o PT foi gradualmente se distanciando das antigas posições de esquerda, inclusive com a expulsão de quadros “radicais”, em benefício de alianças com diferentes setores sociais. A diluição do caráter de classe dos partidos socialistas leva Przeworski (1991, p. 43) a concluir que “Os social-democratas já não são qualitativamente diferentes de outros partidos”.

Após essas considerações iniciais sobre o PT, vamos comentar as posições do partido com relação à educação assumidas ao longo de sua existência.

## 2.1 A educação no programa partidário do PT

Para realizar esse levantamento sobre como a educação aparece no programa partidário do Partido dos Trabalhadores, foram consideradas as seguintes fontes: o livro **A Educação como Ato Político Partidário** (DAMASCENO et al., 1988), composto por 32 textos que traduzem o pensamento do partido com relação à educação ao longo da década de 1980; a seção do livro **Pra que PT** (GADOTTI; PEREIRA, 1989) que trata da política educacional do partido; a dissertação de Tatiana Lima (2004), que estudou o tema a partir dos documentos produzidos em três Encontros Nacionais de Educação do Partido dos Trabalhadores (ENEd/PT); e o relatório final do 4º ENEd, realizado em 1999 e disponível no site da Comissão de Assuntos Educacionais (CAED) do partido.

É necessário explicitar que, neste item, teremos como foco as propostas do PT para a educação básica, uma vez que é a política educacional desse nível de ensino o objeto desta pesquisa. Com isso, as propostas do partido para o ensino superior não serão analisadas.

O programa do PT parte da crítica à escola existente, que seria resultado de anos da política educacional privatista dos governos militares e da Nova República, os quais teriam construído uma escola elitista e excludente, voltada para privilegiar os já privilegiados, em detrimento das classes trabalhadoras.

As críticas recaem inclusive sobre a política educacional do governo Franco Montoro em São Paulo, já no marco dos governos estaduais eleitos em 1982 em oposição à ditadura militar. Após realizar um diagnóstico da crise educacional, o PT afirma que o governo do PMDB pouco fez no sentido de avançar a democratização do ensino, uma vez que

continua mínimo o atendimento público de creches e pré-escolas, conservam-se os mesmos métodos e padrões de ensino, a sobrecarga das escolas urbanas, a precariedade das escolas rurais, a privatização do ensino supletivo, a deficiência dos cursos noturnos, a má formação do quadro do magistério, o pouco profissionalismo e, conseqüentemente, o alto clientelismo na composição dos quadros técnicos e administrativos do sistema educacional (DAMASCENO et al., 1988, p. 113).

A constatação da crise educacional e a importância que o PT atribui a esse setor levam-no a pensar a educação em novas bases. Em primeiro lugar, anuncia-se a indissociabilidade entre educação e política, bem como o papel do partido como “educador-educando”. Paulo Freire discute essa questão nos seguintes termos:

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. É neste sentido que todo partido político é sempre educador (DAMASCENO et al., 1988, p. 16).

Diante da impossibilidade de uma educação neutra, o PT assume a bandeira de uma educação democrática e transformadora que beneficie a classe trabalhadora, por meio de uma escola verdadeiramente popular. Esta deveria se constituir como “um centro irradiador da *cultura popular*”, bem como “um espaço de organização política das classes populares” (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 191, grifos dos autores). A ideia é que

Uma *escola pública popular* não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no compromisso, numa postura solidária, formadora

da consciência de classe. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem um papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 192, grifos dos autores).

A escola popular deve ser um espaço de recriação de conhecimento e irradiação da cultura popular, voltada aos interesses reais da classe trabalhadora, bem como um espaço de formação da sua consciência democrática. A luta, portanto, é por uma “outra escola”:

o ensino pelo qual as classes populares lutam é outro. Não é o que aí está, elitista no seu conteúdo, na sua forma e na sua gestão. Trata-se, portanto, não apenas de ampliar as oportunidades educacionais. Não significa “estender” o ensino que aí está para todos, pois ele é eminentemente antipopular, domesticador. Nem se trata de “melhorar” o que aí está, introduzindo novas reformas sobre as reformas. Será preciso mobilizar as classes populares para uma mudança mais radical: para que não apenas elas estejam dentro da escola, mas tenham o ensino que lhes interessa. Se a escola que aí está foi implantada contra elas e sem elas, a nova escola só pode ser feita por elas e para elas (DAMASCENO et al., 1988, p. 12-13).

Novamente se faz presente a crítica aos governos oposicionistas da transição democrática (especialmente ao PMDB e às frações de esquerda que atuavam em seu interior), acusados pelo PT de serem “reformistas”, uma vez que buscavam universalizar a escola que já existia e que, segundo os petistas, tinha natureza elitista e antipopular.

Nesse ponto cabe observar que, segundo Cunha (2001, p. 384), tal concepção populista da educação, que valoriza o saber, os valores e as expectativas do “povo”, “organizado em ‘comunidades’, ‘na base’, em detrimento do saber, dos valores e das expectativas que ‘vêm de fora’, da cúpula ou das elites intelectuais”, resvala para o antiestatismo. Ela leva

a se perceber a escola pública como necessariamente autoritária em suas relações internas, funcionando segundo um currículo que sequer dissimulava seu caráter de classe (a serviço da burguesia, contra as classes populares). Assim como a escola pública difundiria a cultura dominante (a cultura burguesa), e não poderia ser de outro modo, deveria haver uma escola que difundisse a cultura popular. Essa escola não poderia ser estatal, já que o Estado estaria essencialmente comprometido com os interesses da classe dominante. Ela teria de ser uma “escola comunitária”, que fosse criada pela “comunidade”, administrada por ela, sem interferências das secretarias de educação (CUNHA, 2001, p. 378).

Como resultado dessa ideologia, caracterizada por Cunha (2001) como retrógrada, o dever do Estado na garantia do direito à educação acaba sendo atenuado, o que se revela prejudicial para a democratização do ensino.

Contudo, o programa do PT é firme na defesa da construção de uma “escola pública popular”, definindo para tanto três linhas estratégicas de ação: *democratização do acesso à escola, democratização da gestão educacional e nova qualidade do ensino*.

Para o partido, a democratização do acesso envolve não somente a garantia da escola pública e gratuita para todos, mas também a criação das condições necessárias para a permanência dos estudantes na escola – o que é denominado *gratuidade ativa*.

No ponto da democratização do acesso, a proposta de gratuidade ativa é a maneira de criar as condições para que a população tenha acesso e condições de permanência no sistema de ensino. Por gratuidade ativa entendemos que o Estado, além de fornecer o ensino público, deve se responsabilizar pelas despesas com *alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médico-odontológica*, e, eventualmente, até com o salário que o aluno receberia se estivesse vinculado ao mercado de trabalho (DAMASCENO et al., 1988, p. 116, grifos dos autores).

A democratização da gestão pressupõe a participação real da comunidade escolar nas decisões referentes tanto à escola quanto ao sistema educacional. Isso envolve uma mudança das relações de poder dentro do próprio sistema, o que se espera alcançar por meio da instituição de conselhos populares e escolares, de fóruns permanentes de discussão das questões educacionais entre os setores organizados da população, sendo considerada também a possibilidade de eleição do diretor escolar. Em seu programa, o PT defende e se compromete com a “efetivação do Conselho de Escola como instância máxima e real de decisões da escola na programação, planejamento escolar e gerência de recursos” (DAMASCENO et al., 1988, p. 119). Nesse aspecto, destaca-se a adesão do partido às experiências de gestão democrática que já vinham sendo desenvolvidas pelos governos estaduais de oposição à ditadura eleitos em 1982.

Por último, a nova qualidade do ensino envolve não apenas a transmissão e a assimilação dos conhecimentos técnico-científicos, como também “uma formação histórico-crítica ligada à cultura, à identidade e às necessidades da maioria da população brasileira”



(DAMASCENO et al., 1988, p. 112). A escola pública deve se tornar, assim, um espaço de reflexão e produção coletiva de novos conhecimentos que interessem às classes populares.

O programa do partido demonstra amadurecimento quando refuta explicitamente o antiestatismo, defendendo que a efetivação dessas três diretrizes exige que a educação seja uma prioridade social máxima da política do Estado, o qual tem o dever de garantir o acesso à educação gratuita e de boa qualidade em todos os níveis.

Para tanto, a questão do financiamento é central. Nesse sentido, o partido defende que as verbas públicas sejam destinadas somente para as escolas públicas, de forma a garantir vagas na educação infantil, no ensino fundamental e na educação básica de jovens e adultos trabalhadores. E, mais que isso, defende o “*Fim imediato de todos os subsídios, diretos ou indiretos, à iniciativa privada ligada à educação*” (DAMASCENO et al., 1988, p. 40, grifos dos autores).

No entanto, ao analisar os documentos finais do 1º Encontro Nacional de Educação do PT, realizado em 1989, Lima (2004, p. 70) aponta a seguinte deliberação do partido:

No referente à destinação de verbas públicas para escolas confessionais, filantrópicas ou comunitárias, somente quando todas as condições anteriores estiverem plenamente cumpridas. Ainda assim, estas últimas devem comprovar que, no caso de instituições de ensino de 0 a 6 anos, possuem finalidade exclusivamente educativa.

Ficou prevista, assim, a possibilidade de transferência de recursos públicos para entidades privadas de ensino, ao contrário do que se defendia anteriormente.

No livro **A educação como ato político partidário** (1988), encontramos ainda outros pontos importantes do programa do PT para a educação que merecem destaque, entre eles:

- implantação de meios não-convencionais de educação e formação de grupos populares de educação;
- realização de uma campanha nacional para a erradicação do analfabetismo;
- expansão dos cursos noturnos em pontos estratégicos de acesso para a população trabalhadora;

- estabelecimento de uma carreira única para o magistério e todos os funcionários ligados à educação;
- estabelecimento da jornada única de trabalho do professor, que compreenda tempo para a sala de aula e para a reflexão coletiva extraclasse;
- valorização profissional do professor, mediante salários adequados, condições de trabalho, programas de formação e de aperfeiçoamento do educador;
- implantação da escola pública de período integral para as crianças de 7 a 14 anos, onde devem ser garantidas atividades de educação, lazer, esporte, cultura, alimentação, assistência médica e odontológica.

Lima (2004) também destaca a preocupação que os participantes do 1º E-NEd/PT já manifestavam acerca da educação infantil, nível de ensino por vezes secundarizado pelos demais partidos, e também com a educação especial, “que deveria ser ministrada em escolas especiais ou em escolas públicas, como forma de garantir a integração do deficiente no convívio social, como um direito” (LIMA, 2004, p. 78).

Ao analisar os resultados do 2º ENEd/PT, realizado em 1992, já num contexto em que o projeto de reforma neoliberal do Estado ganhava força, Lima (2004) mostra o posicionamento que o PT tomou com relação à proposta de municipalização do ensino do Governo Federal. É importante destacar que tal posicionamento demonstra um amadurecimento dessa discussão no âmbito do próprio partido, uma vez que, ao longo da década de 1980, vários setores da esquerda, baseados na ideologia do comunitarismo e do populismo, viam “a municipalização do ensino como condição para que as ‘comunidades’ tivessem a escola de sua preferência, contribuindo para a construção do ‘poder local’ ou do ‘poder popular’” (CUNHA, 2001, p. 413). Superando essa concepção, os petistas concluíram que, embora tal proposta esteja relacionada ao princípio da descentralização, o que em tese permitiria uma maior proximidade da população com o Poder Público, “esta era e é uma premissa falsa, pois para que isto ocorra, devem existir canais de comunicação entre sociedade e governo” (LIMA, 2004, p. 107). Além disso, o partido adverte para as limitações orçamentárias dos municípios, que não teriam receita suficiente para investir na educação infantil, no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e no atendimento aos portadores de necessidades especiais. Alerta, ainda, para a possibilidade de que a municipalização do ensino coloque as verbas públi-

cas a serviço das relações de clientelismo e paternalismo ainda presentes no âmbito do poder local.

No relatório final do 4º ENEd/PT (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999), realizado já no fim da década de 1990, é possível observar que as discussões e propostas do partido para o ensino obrigatório não encontram o nível de aprofundamento atingido em outras etapas e modalidades de ensino, como a educação infantil e a educação de jovens e adultos (EJA), por exemplo.

Sobre o ensino fundamental, o relatório apenas destaca como pontos polêmicos, que necessitam maior aprofundamento, as seguintes questões: escola de tempo integral; atendimento médico-odontológico nas escolas; na organização curricular por ciclos ou fases de formação, a existência de objetivos definidos para cada fase ou ciclo em termos de *competências*, domínios e *habilidades*; Bolsa-escola como programa educacional e não da assistência social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999). O documento, ao contrário do que faz para os outros níveis e modalidades de ensino, não aponta propostas práticas do partido para o ensino fundamental, limitando-se a indicar a necessidade de sistematizar, na forma de publicação, as experiências acumuladas pelo PT na educação, a fim de preservar, socializar e “diferenciar nossas práticas dos termos de nosso discurso que foi apropriado pela direita” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999). Nesse sentido, experiências como a “Escola Cidadã”, de Porto Alegre, são tidas como referência para os petistas.

Já para a educação infantil, as propostas do partido se apresentam bem mais desenvolvidas e contemplam os seguintes aspectos: democratização do acesso às crianças de 0 a 6 anos, inclusive para aquelas com necessidades educativas especiais; garantia da infraestrutura necessária para um trabalho pedagógico de qualidade; construção de um projeto político-pedagógico específico para a educação infantil, em parceria com os movimentos sociais (especialmente o movimento de mulheres), fundamentado numa concepção de criança compreendida como sujeito de direitos e produtora de história e cultura; formação mínima em Magistério e, a prazo mais longo, licenciatura plena em Pedagogia aos profissionais da educação infantil, bem como investimento em sua formação continuada; definição de uma política específica de financiamento para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cujo projeto, em substituição ao FUNDEF, já estava em discussão. Como questão polêmica, o documento destaca os convênios estabelecidos entre as prefeituras e organizações não-governamentais

(ONGs) para a oferta da educação infantil, o que indica a influência da política de inspiração neoliberal do período nas discussões do partido.

Ainda no 4º ENEd/PT, a educação de jovens e adultos (EJA) foi alvo de discussões conceituais e de formulação de propostas e metas. Primeiramente, o relatório define que

Por educação de jovens e adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera adultas, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999).

A partir dessa definição, o documento relaciona uma longa lista de propostas para essa modalidade, destacando-se: a elaboração de um Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos; garantia de financiamento da EJA como modalidade da educação básica; formação continuada para educadores que atuam na EJA, como meio de assegurar a qualidade; produção e divulgação de material didático e bibliográfico, como estratégia complementar de acesso ao conhecimento; garantia de recursos pedagógicos, materiais e financeiros e corpo docente especializado, de modo que todas as escolas públicas ofereçam a EJA; implantação de Movimentos de Alfabetização; incentivo às *parcerias* dos governos com as empresas para a criação de programas permanentes de EJA. Como meta, o PT se propõe a garantir, em cinco anos, a conclusão de estudos equivalentes aos primeiros quatro anos de ensino fundamental a 50% da população que teve sua escolaridade interrompida e, em dez anos, a conclusão do ensino fundamental para 50% da população a partir de 14 anos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999).

Um último aspecto de destaque desse relatório é a discussão em torno da gestão democrática, assunto sobre o qual, segundo o documento, “Não houve polêmicas” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999). Esse fato indica a existência de um consenso no interior do partido acerca do tema, expresso na determinação de “obediência” às metodologias dialógicas para a construção das propostas para a educação, bem como ao princípio da indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade do ensino.

Ao analisar esse documento, Lima (2004, p. 145) chama a atenção para a perda de ênfase na defesa do papel do Estado na garantia do direito à educação pelo PT:

o discurso em 1999, no tocante às políticas educacionais, já estava marcado pelo jargão liberal da gestão, da democracia, da construção da educação coletiva entre a sociedade, o governo e as ONGs, ao contrário de 1989, dez anos antes, quando a educação era responsabilidade e dever do Estado.

Assim, podemos concluir que, à medida que o Partido dos Trabalhadores foi compondo alianças com outros setores sociais e, com isso, perdendo seu caráter de classe, suas próprias defesas para a educação e para a sociedade brasileira também se transformaram, perdendo a radicalidade que tinham a princípio. O fato de o maior partido de esquerda do país já não se empenhar, ao menos da forma categórica como fazia, na defesa do dever do Estado na construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos pode ser compreendido como um prejuízo ao avanço do processo de democratização da educação no Brasil.

## **2.2 A política educacional do PT: uma avaliação**

As experiências de gestão do Partido dos Trabalhadores nas cidades de São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS) podem ser consideradas emblemáticas do “modo petista de governar” e, por essa razão, são tomadas aqui para análise. A vitória de Luiza Erundina nas eleições de 1988, conquistando a administração da maior capital do país, foi, sem dúvida, um marco na história do partido que ainda não contava uma década de existência. O fato de um dos maiores educadores do país, Paulo Freire, ter sido posto à frente da Secretaria Municipal de Educação, também nos dá a dimensão do peso da política educacional implementada na cidade de São Paulo para o repertório do partido.

Já a gestão petista da cidade de Porto Alegre é também marcante pelo fato de o partido ter conseguido se manter por dezesseis anos consecutivos no poder, o que lhe deu oportunidade de implementar e amadurecer suas propostas no âmbito da rede municipal de ensino, tornando-se referência para o PT em nível nacional.

Rubens Camargo, que foi Secretário Municipal de Educação e Cultura durante os seis primeiros meses do governo Newton Lima Neto em São Carlos, estudou em sua tese de doutorado a política educacional implementada pela gestão da Prefeita Luiza Erundina em São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992. Daqui podemos concluir a forte influência que essa experiência exerceu sobre o programa para a educação proposto pelo PT em São Carlos, expressa pelo próprio Secretário no artigo que escreveu sobre sua experiência na administração municipal (CAMARGO, 2003).

No período de 1989 a 1992, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo o educador Paulo Freire, depois substituído por Mário Sérgio Cortella, a política educacional petista apresentou quatro prioridades:

1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substancialidade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FREIRE apud CAMARGO, 1997, p. 2).

Para a efetivação dessas prioridades, especialmente as três primeiras, foi fundamental a aprovação do novo Regimento Comum das escolas municipais, em 1991. Esse documento introduziu modificações importantes no que dizia respeito “à gestão da escola, à organização curricular na forma de ciclos, à avaliação escolar e à grade curricular” (CAMARGO, 1997, p. 203).

Quanto à gestão, o Regimento instituiu o Conselho de Escola deliberativo e paritário em toda a rede municipal, conferindo-lhe atribuições que garantiam sua inserção nos rumos do cotidiano escolar. Camargo (1997, p. 204) destaca que

A figura do diretor como membro nato do CE procurava garantir que todas as decisões tomadas pelo CE fossem implementadas (salvo quando estivessem em desacordo com legislação superior), portanto, com esse mecanismo, o diretor não poderia alegar desconhecimento das decisões. A existência do membro nato não signifi-

cava, tal como ainda ocorre na rede estadual, que ele também fosse o presidente do CE. Esse último deve ser eleito em reunião específica do CE.

Com relação às questões curriculares, o Regimento reorganizou o ensino fundamental, agrupando as antigas séries em três ciclos (inicial, intermediário e final). Com isso, visava não somente a melhoria do fluxo dos alunos nesse nível de ensino, que apresentava grande número de reprovações, como também uma nova concepção da construção do conhecimento e da avaliação escolar. Segundo Camargo (1997, p. 207),

A organização por ciclos estabelece uma reestruturação da própria organização escolar, permitindo que o aluno tenha continuidade nos estudos nos anos iniciais e intermediários dos ciclos (com exceção do Ciclo Final). Somente nos últimos anos dos ciclos o aluno teria possibilidade de ser reprovado (e refazer somente este último ano). Tal proposta diferencia-se do Ciclo Básico da rede estadual paulista (1ª e 2ª séries), pois esse último pressupõe uma maior flexibilização e continuidade somente no processo de alfabetização da criança. Na concepção de ciclos proposta, há toda uma perspectiva de construção de conhecimento, seja da criança seja do adulto, de modo mais flexível, respeitando-se o ritmo e as capacidades de cada um visando a uma melhor e mais relevante compreensão da realidade.

O documento buscou, ainda, garantir às escolas maior grau de autonomia na definição da grade curricular, desde que respeitada a legislação superior, “em detrimento da existência de uma só grade curricular do ensino fundamental para a rede municipal” (CAMARGO, 1997, p. 209).

Visando a construção de uma nova qualidade do ensino, a Secretaria de Educação paulistana promoveu na rede municipal um amplo Movimento de Reorientação Curricular, no qual se inseria o projeto de ação pedagógica da Interdisciplinaridade via Tema Gerador (Inter-TG). Esse movimento se baseava numa concepção de currículo que privilegiava

o respeito à identidade cultural do aluno; a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social; a mudança de compreensão do que é ensinar e aprender; o estímulo à curiosidade e à criatividade do aluno; o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola; o resgate da identidade do educador; a integração comunidade-escola como espaço e recriação da cultura popular (CAMARGO, 1997, p. 214-215).

Esperava-se, assim, a realização de um trabalho escolar crítico e emancipatório, capaz de transformar a realidade vivida, construído coletivamente e registrado no Plano Escolar.

Uma outra ação importante do governo petista em São Paulo foi a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal, em 1992, cujos eixos principais eram a gestão democrática, a valorização do magistério e o ensino público de boa qualidade. Segundo Camargo (1997, p. 211),

No entender da administração petista, a gestão democrática e a valorização do magistério eram condições essenciais para o estabelecimento de uma melhor qualidade de ensino, pois não havia como ultrapassar uma visão simplista e melancólica do ensino nacional, que conta com altíssimos índices de reprovação, sem que houvesse uma ação compartilhada com aqueles que direta ou indiretamente utilizam seus serviços e sem que sejam providenciadas medidas de resgate das condições de trabalho, das condições salariais e das condições para a formação permanente do educador.

É dessa forma que, para o PT, gestão democrática e qualidade do ensino estão intimamente imbricadas, conforme também foi observado por Lima (2004, p. 103) ao analisar os documentos do partido sobre a educação.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA/SP), lançado em 1989, que procurou promover ações de alfabetização junto a jovens e adultos trabalhadores do município. Isso foi feito por meio de convênios entre a Secretaria de Educação e entidades e movimentos populares que já atuavam nessa modalidade. Estes se responsabilizavam por formar as classes, matricular os alunos, indicar os professores, ceder o espaço para funcionamento das salas e participar da construção do projeto político-pedagógico do programa, ao passo que a Secretaria fornecia apoio material e financeiro, se responsabilizava pela construção de um projeto político-pedagógico em parceria com as entidades participantes e realizava o acompanhamento dos trabalhos (CAMARGO, 1997, p. 198).

Sobre esse programa, que teve alcance crescente durante a gestão petista na cidade, é importante destacar que ele não visava somente o ensino do código alfabético, tornando os educandos capazes de ler e escrever, mas sobretudo a construção de sua identidade co-



mo cidadãos de direitos, aptos a ampliar sua inserção crítica e participativa na sociedade (ARELARO; KRUPPA, 2007, p. 103; CAMARGO, 1997, p. 197).

Também no ano de 1989 o PT assume o governo da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Apesar de o partido ter permanecido na administração municipal até 2004, não se pode afirmar que houve total continuidade da política educacional no decorrer das quatro gestões. De acordo com Carlos Machado (2005, p. 133), que estudou a educação municipal de Porto Alegre durante todo esse período,

É também notável como as políticas e ações parecem estar mais relacionadas aos dirigentes ou grupos à frente da Secretaria Municipal em determinado momento (o Construtivismo de Esther [Grossi], os Ciclos de José Clóvis [de Azevedo], o Fórum Mundial de Educação de Eliezer [Pacheco], etc) que a uma evolução ou a uma reorientação programática do Partido.

Nesse sentido, vamos indicar, em linhas gerais, quais foram as principais ações de cada gestão, com base nos estudos de Machado (2005), Medeiros (2003) e no artigo de um dos Secretários da Educação do período, José Clóvis de Azevedo (1999).

Segundo Medeiros (2003), durante o governo de Olívio Dutra (1989-1992), que teve Esther Grossi como Secretária Municipal de Educação, a meta a ser alcançada era “a democratização enquanto acesso e direito à aprendizagem das camadas populares. A ênfase foi dada na superação do fracasso escolar impingido às classes populares, o que se daria pela inovação conceitual e metodológica das práticas docentes” (MEDEIROS, 2003, p. 112). Por isso, um dos focos de ação da Secretaria foi a formação dos professores, sobretudo das séries iniciais do ensino fundamental, orientada pelo Construtivismo piagetiano<sup>7</sup>.

Outra prioridade foi a expansão concreta da rede física municipal, com a construção de diversas unidades escolares nas áreas de maior demanda.

Ainda nessa gestão, em 1991 foi criado o Conselho Municipal de Educação, “Órgão de caráter autônomo, deliberativo e consultivo em relação aos temas de sua compe-

---

<sup>7</sup> A epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), que teve ampla influência no campo educacional, concebe o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação do indivíduo com o meio. Estruturas cognitivas mais elaboradas surgem pela atividade, pela experimentação. Como consequência, o conhecimento não pode ser ensinado, uma vez que o aprendizado só acontece quando é construído pelo próprio indivíduo, cabendo à educação potencializar esse processo. Cf. PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

tência e fiscalizador da aplicação trimestral dos recursos municipais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino” (MEDEIROS, 2003, p. 114).

Já na segunda gestão petista (1993-1996), com a entrada de Tarso Genro como Prefeito, que nomeou primeiramente Nilton Fischer, substituído por Sônia Pilla Vares como Secretários de Educação, foram instituídos na rede municipal instrumentos importantes da gestão democrática: a eleição direta de diretores e os Conselhos Escolares. Azevedo (1999, p. 21-22), que na época era Secretário Adjunto, considera que esses foram grandes avanços, na seguinte perspectiva:

Sem a ilusão de que a eleição de diretores garantiria por si só a democratização, implementamos este processo, superando o pré-existente que era excludente e restritivo à participação da comunidade. A extinção do velho Colégio Eleitoral, que limitava a participação da comunidade e dos funcionários não docentes, a aprovação pela Câmara e a sanção do executivo municipal de uma lei que ampliava o direito de voto para todos os segmentos da comunidade escolar vieram criar um novo espaço de poder e uma nova relação entre os usuários e os dirigentes escolares. Quase que paralelamente à discussão da nova lei de eleição de diretores, efetivamos um processo de discussão para a implantação dos Conselhos Escolares [...], formados por representantes de pais, alunos, funcionários e professores, [que] permitiram aprofundar a descentralização de poder no interior da escola. O Conselho de Escola tem poder deliberativo sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. É considerado o órgão máximo da escola, definidor das políticas a serem implementadas pela direção.

Nessa gestão também teve início a construção do projeto Escola Cidadã. Para subsidiar a elaboração dos novos regimentos escolares, a Secretaria promoveu o I Congresso Constituinte, que definiu coletivamente os princípios e diretrizes fundamentais da rede municipal de ensino, estabelecendo “a inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta de todo ato educativo, cuja responsabilidade fundamental, embora não exclusiva, é da escola” (AZEVEDO, 1999, p. 23).

Para garantir o sucesso escolar e, com isso, a democratização do acesso ao conhecimento às classes populares, a Secretaria propôs a reestruturação curricular de todas as escolas em Ciclos de Formação. Tal proposta foi inicialmente colocada em prática apenas nas escolas recém criadas da rede. Porém, a partir de 1997, com o início da terceira gestão do PT com Raul Pont (1997-2000) e a entrada de José Clóvis de Azevedo como Secretário da Educação, “as escolas foram mais pressionadas e, assim, em fins de 2000, todas as escolas já se organizavam por Ciclos de Formação” (MACHADO, 2005, p. 144).

Na defesa do projeto, o Secretário afirmou que:

A escola por Ciclo de Formação redefiniu os tempos e os espaços escolares, abandonou a camisa de força dos tempos pré-determinados de aprendizagem, criou a possibilidade de respeitar – mas também de interferir nos ritmos e nos tempos de aprendizagem do aluno. Com os Ciclos sintetizou-se uma nova consigna: *Escola Cidadã – Aprendizagem para todos* (AZEVEDO, 1999, p. 23).

Ainda na segunda gestão, ações importantes voltadas para a democratização do acesso e permanência na escola foram: a implantação das Salas de Integração e Recursos, visando a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares; a criação do MOVA/Porto Alegre para alfabetizar jovens e adultos; e o estabelecimento de convênios com creches comunitárias, visando a ampliação do atendimento na educação infantil (MEDEIROS, 2003, p. 169).

Além do aprofundamento do projeto Escola Cidadã, a terceira gestão petista conseguiu avanços em termos da descentralização dos recursos financeiros da Secretaria de Educação, uma vez que começou a repassá-los diretamente às escolas. Outro projeto importante nesse sentido foi o Planejamento e Orçamento Participativo na Escola Cidadã (OP Escolar). Segundo Medeiros (2003, p. 120),

Este projeto organizou, nos moldes do Orçamento Participativo da cidade, um processo com a descentralização de recursos antes administrado centralmente, de disputa de projetos entre as escolas, por região. Define-se um valor por região, e as escolas apresentam suas propostas, individual ou em parceria com outra (s) escola (s), o qual pode objetivar atividades culturais para toda a comunidade, reformas dos prédios e modificações no espaço físico, ou investimento específico no processo de aprendizagem dos estudantes.

Estimulada pela promulgação da nova LDBEN, iniciou-se ainda nessa gestão a discussão sobre o sistema municipal de educação, que foi instituído em 1998.

Na quarta gestão petista (2001-2004), tendo Tarso Genro e, depois, João Verle como Prefeitos e Eliezer Pacheco à frente da Secretaria de Educação, houve propostas e ações de continuidade ao que vinha se desenvolvendo. O Secretário, porém, tenta avançar a ideia da

Escola Cidadã na direção da ideia de Cidade Educadora. Neste sentido, Machado (2005, p. 152) afirma que “a mais importante de suas realizações foi a transformação dos Encontros Internacionais [promovidos há anos pela Secretaria] no Fórum Mundial de Educação”.

Partindo das três diretrizes básicas do programa do Partido dos Trabalhadores para a educação, Machado (2005, p. 18) sintetiza as ações do partido ao longo dos dezesseis anos em que esteve à frente da administração de Porto Alegre da seguinte forma:

Na educação escolar houve **democratização do acesso**, através da ampliação do número de escolas, matrículas e professores e de melhoria das condições de estudo (alunos) e de trabalho (professores e funcionários); **democratização do conhecimento**, através de **reformas curriculares**, formação continuada dos professores nas escolas e em Seminários Nacionais e Internacionais de debates pedagógicos, em assessoria técnica às escolas e publicações. O Fórum Mundial de Educação (2001, 2003), uma iniciativa da SMED (Secretaria Municipal de Educação) com outros agentes educativos da cidade, trouxe o País e o Mundo a Porto Alegre. No referente à participação, criaram-se instrumentos de **democratização da gestão** (conselhos escolares, eleição de diretores) e espaços como encontros de conselhos, orçamento participativo da SMED, constituinte escolar e o Congresso das escolas municipais. Portanto, foram muitas as realizações no sentido da democratização política e da gestão do Estado (grifos do autor).

As experiências de São Paulo e Porto Alegre na área educacional deixaram um legado importante para o PT, tornando-se referência e influenciando o programa partidário desde então.

Dentre as ações implementadas, aquelas referentes à democratização da gestão escolar têm destaque. Tanto o Conselho de Escola deliberativo, criado na rede de ensino municipal das duas capitais, quanto a eleição direta para diretores escolares, instituída em Porto Alegre, foram celebradas como instrumentos importantes para a descentralização do poder no interior das escolas e para a ampliação da participação da comunidade usuária nas decisões referentes à vida escolar.

Sobre esse aspecto, é possível observar uma relação de continuidade com o que já havia sido realizado pelos governos de oposição à ditadura militar eleitos em 1982, momento em que, conforme vimos, a questão da gestão democrática estava na pauta do dia. Cabe lembrar que o PT era um grande crítico da política educacional implementada por aqueles governos, mas posteriormente acabou incorporando ao seu programa algumas das propostas

que tanto criticou. As medidas relacionadas à gestão democrática constituem um exemplo disso, embora o partido não reconheça essa dívida explicitamente.

A reorganização do ensino fundamental em ciclos, realizada primeiramente na rede escolar paulistana e, depois, aparecendo como um dos fundamentos da Escola Cidadã de Porto Alegre, também foi uma experiência marcante dos governos petistas. Por meio dos ciclos de formação, buscavam-se novas concepções de desenvolvimento curricular, de avaliação escolar e de tempo para a aprendizagem, visando a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Lima (2002, p. 29),

A proposta de ciclos encerra a tentativa de se organizar um processo de ensino e aprendizagem que se adeqüe às características do desenvolvimento humano que é, essencialmente, diverso e que se efetua por idas e vindas até que o educando constitua determinado conceito, entenda e utilize um sistema simbólico, utilize os conceitos formais para a compreensão da vida cotidiana, constitua formas novas de pensamento e se situe eticamente em relação ao conhecimento.

Assim concebida, a proposta de reorganização da escola em ciclos envolve um novo “gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento” (LIMA, 2002, p. 8). Trata-se, portanto, de uma política que visa a construção de uma nova escola, fundamentada na inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem.

No que se relaciona ainda à questão da qualidade do ensino, também teve relevo nesses governos petistas a preocupação com a valorização do magistério, sobretudo em termos de formação. Porto Alegre, em especial, sobressaiu-se na realização de encontros, seminários e publicações direcionados aos professores da rede pública de ensino.

Finalmente, um último destaque deve ser dado ao MOVA e sua contribuição no combate ao analfabetismo. Após a primeira experiência em São Paulo, muitos governos petistas adotaram essa estratégia de política educacional para pessoas jovens e adultas. No entanto, Arelaro e Kruppa (2007, p. 102) chamam a atenção para o fato de que o MOVA, “assim como outras bandeiras progressistas, tem sido objeto de cooptação por parte dos discursos neoliberais”. Por isso, procuram discutir o sentido desse movimento:

O Mova é um projeto de ação educacional em que a participação *não é* mera retórica, pois tem caráter constitutivo dessa ação educacional. O Mova é um parceiro no projeto de democratização do Estado. É formado e é formador de agentes políticos, interessados na transformação social do país, em direção a uma sociedade mais justa e fraterna. É uma ação contrária à exclusão/inclusão precarizada dessa população. Portanto, a construção da identidade dos sujeitos/educandos como cidadãos de direitos é tema e motivo desta ação educativa, critério da avaliação de seu sucesso. É um projeto político democrático e popular, não um projeto demagógico, politiquero ou populista, pautado na redução das verbas públicas para a educação ou na desqualificação da educação popular (ARELARO; KRUPPA, 2007, p. 103, grifos das autoras).

Tal dimensão democrática do MOVA, que se choca com as práticas autoritárias enraizadas na sociedade, no Estado e nas próprias instituições escolares, revelam as dificuldades de sua implantação.

Na seqüência, procuraremos observar em que medida as propostas e políticas realizadas pelo PT na área educacional influenciaram o programa do partido no município de São Carlos.

### **2.3 O programa do PT para a educação nas eleições de 2000 em São Carlos**

Nas eleições municipais do ano 2000, o Partido dos Trabalhadores de São Carlos aliou-se ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), lançando a coligação “Para renovar São Carlos”. A chapa candidata ao Poder Executivo da cidade foi formada pelo ex-Reitor da UFS-Car, Newton Lima Neto, e Rosilene Mendes dos Santos como sua vice.

O programa de governo elaborado pelo PT afirma que suas propostas se apoiam “nos princípios que norteiam a experiência da administração do Partido nas a (sic) Prefeituras e Estados em que governa, e no diagnóstico da situação e das necessidades concretas do município” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 1). Nesse sentido, o programa tem como eixos: a participação popular; políticas públicas que priorizem os direitos da cidadania e a qualidade de vida; a modernização administrativa; e o desenvolvimento econômico sustentável.

É possível observar uma ênfase grande dada à questão educacional no programa partidário, uma vez que nele “A **Educação** [é] compreendida não como política setorial, **mas como núcleo articulador das políticas municipais**” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 2, grifos dos autores). Desse modo, todo o plano de governo petista deve estar “centrado no princípio da **Educação para o Desenvolvimento Integral da Cidadania**” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 1, grifos dos autores).

Segundo o programa de governo,

São Carlos, com governo do **PT** e de seus aliados e com a participação democrática de sua população, deve se tornar uma referencia (sic) estadual e nacional no entendimento da educação como instrumento de construção integral da cidadania. São Carlos não pode continuar convivendo com a contradição absurda de uma capital da tecnologia com baixíssimos níveis de escolaridade. A capital da tecnologia deve ser também a Capital da Educação, da Qualidade de Vida e da Cidadania. Por uma nova forma de fazer política e por uma nova forma de governar, **São Carlos, democrática e participativa, deve ser uma Cidade Educadora** (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 3, grifos dos autores).

Percebe-se, nesse trecho, a influência da ideia de “Cidade Educadora” que já vimos na política educacional do PT em Porto Alegre. No entanto, o programa não traz propostas claras de como tornará São Carlos a “Capital da Educação”, limitando-se a indicar questões que deveriam nortear a ação do governo nessa área. Isso é feito no tópico “Educação de Qualidade para Todos”, que é a primeira das treze propostas do partido para renovar a cidade de São Carlos. Nele aparece a seguinte discussão:

A cidade do presente e do futuro deve garantir educação contínua para todos os seus habitantes, jovens e adultos. O município não deve abrir mão de seu papel, fundamental, na rede escolar. Somos contra o modelo de municipalização do governo Covas, que simplesmente onera os municípios e se desobriga de seu dever constitucional para com os cidadãos. É preciso garantir o acesso à escola para todas as crianças, mas é necessário fazer mais do que isso. Classes superlotadas frustram professores e alunos. O município deve garantir o número de salas necessárias para uma relação ensino-aprendizagem de boa qualidade. É preciso também garantir a autonomia pedagógica das escolas com a regularização da carreira funcional e o provimento dos cargos de gestão por concurso. Ao mesmo tempo, nenhuma sala de aula pode ficar ociosa. Vamos aproveitar a *capacidade física instalada* do município (escolas, creches e centros comunitários) para a realização de *curios noturnos de complementação escolar (supletivo), de capacitação e requalificação profissional* a cargo de pessoal especializado e sem

prejuízo das atividades do ensino regular (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 5, grifos dos autores).

Nesse excerto, destacamos a afinidade do programa municipal com as diretrizes nacionais do PT, ao se posicionar contrário ao processo de municipalização do ensino fundamental promovido pelos governos do PSDB, e ao defender não apenas a garantia de acesso à escola, mas também a necessidade de um ensino de qualidade. Nota-se, ainda, a importância atribuída à educação das pessoas jovens a adultas, expressa na necessidade de se garantir educação contínua para todos.

Um ponto polêmico deste programa foi a proposta de concurso público para o provimento dos cargos de direção escolar, o que se chocava com a preferência historicamente manifesta pelo PT de promover eleição para a escolha dos diretores. Depois de eleito, o Prefeito Newton Lima Neto assumiria publicamente seu compromisso em promover eleições para provimento dos dirigentes escolares, o que foi registrado no documento do partido que definiu as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) para a gestão 2001-2004, produzido após a vitória do PT em São Carlos<sup>8</sup>.

Esse documento (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 2001) estabeleceu, com base nas diretrizes educacionais do partido em âmbito nacional e nas necessidades constatadas no município, cinco eixos de ação, para os quais foram traçados os principais objetivos e desafios a serem alcançados. São eles:

### 1. Democratização do acesso

<b>Objetivos</b>	<b>Desafios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar a capacidade de atendimento na rede municipal de educação para todos os níveis de competência do município.</li> <li>- Realizar Censo Educacional.</li> <li>- Realizar concurso público de provas e títulos.</li> <li>- Criar programas de apoio para crianças e adolescentes em situação de risco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a inclusão dos educandos no processo educativo, nas variadas faixas etárias, independentemente do gênero, etnia, opção sexual ou necessidades educativas especiais.</li> <li>- Universalização do acesso à Educação Infantil, por faixa etária.</li> <li>- Qualificar o corpo docente, garantindo o acesso por concurso público.</li> </ul>

<sup>8</sup> Sobre essa polêmica, conferir Camargo (2003) e Souza (2005).



## 2. Democratização da gestão

<b>Objetivos</b>	<b>Desafios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a participação da comunidade usuária dos serviços públicos de educação nos processos decisórios.</li> <li>- Instituir processo de eleição de diretores para a rede municipal de ensino.</li> <li>- Descentralizar recursos para as escolas.</li> <li>- Instituir Conselhos de Escolas nas Unidades Escolares.</li> <li>- Organizar Conselho Municipal de Conselhos de Escolas e Creches.</li> <li>- Incentivar a formação de grêmios escolares nas escolas.</li> <li>- Organizar Conselhos de Acompanhamento Social dos programas educacionais implementados pela gestão participativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar e instituir a participação coletiva dos segmentos sociais que compõem a comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, horizontalizando as relações de poder.</li> <li>- Fortalecer a participação dos pais nos processos decisórios.</li> <li>- Imprimir caráter pedagógico no papel desempenhado pelo Diretor de Escola.</li> <li>- Fortalecer a autonomia das escolas.</li> <li>- Incentivar a participação dos segmentos sociais no acompanhamento e desenvolvimento das políticas educacionais e da gestão dos recursos para a Educação.</li> </ul>

## 3. Melhoria da qualidade de ensino

<b>Objetivos</b>	<b>Desafios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modernizar as estruturas escolares, oferecendo condições materiais para o desenvolvimento dos educandos.</li> <li>- Construir coletivamente plano de carreira para os profissionais da Educação.</li> <li>- Rediscutir e readequar o Estatuto do Magistério Público Municipal.</li> <li>- Estabelecer políticas de formação permanente aos profissionais da Educação.</li> <li>- Estabelecer políticas de formação profissional para trabalhadores, articulados com programas de elevação da escolaridade, em parceria com entidades públicas ou privadas.</li> <li>- Implantar, gradativamente, nas escolas municipais salas de informática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornar os ambientes escolares agradáveis, transformando-os em espaços educativos privilegiados para o desenvolvimento integral dos educandos.</li> <li>- Discutir com os profissionais da Educação as necessidades da categoria, resgatando a sua dignidade, a valorização e o incentivo à formação permanente.</li> <li>- Definir alternativas de formação profissional que possibilite sua integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, construindo propostas pedagógicas que atendam às necessidades dos trabalhadores.</li> <li>- Elevar a qualidade do ensino praticado na rede municipal, oportunizando (sic) o aprendizado e domínio de outras linguagens.</li> </ul>

## 4. Educação de jovens e adultos

<b>Objetivos</b>	<b>Desafios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar núcleos de alfabetização de jovens e adultos (MOVA).</li> <li>- Ampliar a oferta de salas para educação de jovens e adultos.</li> <li>- Disponibilizar novos horários para atendimento da demanda de educação de jovens e adultos.</li> <li>- Implementar políticas educacionais que incentivem a inserção e participação de jovens e adultos em programas educacionais específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação do MOVA.</li> <li>- Realizar chamada pública para os educandos que se encontram alijados do processo educativo.</li> <li>- Oferecer e elevar a escolarização dos jovens e adultos que se encontram em situação de analfabetismo total ou funcional.</li> <li>- Resgatar a cidadania de jovens e adultos trabalhadores, num processo contínuo de valorização elevação da auto-estima.</li> </ul>

## 5. Educação inclusiva

Objetivos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir o acesso à escola das pessoas com necessidades educacionais especiais.</li> <li>- Oferecer cursos de capacitação aos profissionais da educação atuantes na Educação Especial.</li> <li>- Desenvolver propostas profissionalizantes para portadores de necessidades educativas especiais.</li> <li>- Ampliar o atendimento especializado às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na rede municipal de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequação, gradativa, dos prédios escolares para a facilitação do acesso e condições materiais e técnico-pedagógicas que garantam o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais.</li> <li>- Preparar os profissionais da rede regular de ensino para inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.</li> <li>- Inserir as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais no mercado de trabalho.</li> <li>- Consolidar a política de inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.</li> </ul>

Estão aqui presentes as três linhas estratégicas de ação do Partido dos Trabalhadores com relação à educação: democratização do acesso à escola, democratização da gestão educacional e qualidade do ensino. Também foram enfatizadas a educação de jovens e adultos e a educação inclusiva, conforme já vinha acontecendo nas discussões do partido durante seus Encontros Nacionais de Educação.

É preciso ressaltar aqui um detalhe que não nos passou despercebido. Conforme apresentamos no início deste capítulo, a princípio a defesa do PT esteve ligada à construção de uma *nova* qualidade do ensino, que envolvia não apenas a transmissão e a assimilação dos conhecimentos técnico-científicos, como também “uma formação histórico-crítica ligada à cultura, à identidade e às necessidades da maioria da população brasileira” (DAMASCENO et al., 1988, p. 112). Na base dessa proposta estava a crítica à escola existente, a qual, segundo os petistas, era elitista e antipopular, e a defesa da construção de uma nova escola, ligada aos interesses populares.

Já no programa do PT elaborado em São Carlos, a proposta é de *melhoria* da qualidade do ensino, ou seja, o partido não se propõe mais a transformar a escola que existe, a fim de criar um espaço de recriação de conhecimento e irradiação da cultura popular, conforme defendia anteriormente. Aqui, o partido se propõe a tomar medidas para melhorar o ensino que já se pratica, basicamente por meio da valorização dos professores da rede municipal (prevendo novo plano de carreira e formação permanente) e da modernização das estruturas escolares. Nem mesmo a experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre e a proposta de reorganização da escola em ciclos de formação, as quais podem ser compreendidas como uma

tentativa de construção de uma nova escola pública que de fato atenda aos interesses da população usuária, foram consideradas. Com isso, temos novamente um exemplo de como o PT foi se afastando de sua linha programática original e elaborando propostas que, na essência, diferem pouco dos programas dos demais partidos.

## CAPÍTULO 3

### **A política educacional do PT em São Carlos (2001-2004)**

Ao assumir a administração de São Carlos em 2001, Newton Lima Neto nomeou como Secretário Municipal de Educação e Cultura o professor da USP (São Paulo) Rubens Camargo, que também havia sido professor da UFSCar. O Secretário, porém, permaneceu no cargo por apenas seis meses, fazendo o pedido de exoneração por motivos pessoais. Para substituí-lo, foi nomeada a professora da UFSCar Marina Palhares, que já trabalhava na equipe de Rubens como Diretora de Educação. Marina permaneceu como Secretária até o fim desta primeira gestão petista, em 2004. Ambos têm formação acadêmica na área educacional e Marina Palhares possui amplo conhecimento sobre a realidade são-carlense, tendo em vista suas pesquisas de mestrado e doutorado já citadas na introdução deste trabalho.

É importante ressaltar o fato de que as duas universidades públicas da cidade (a UFSCar e a USP) acabaram se constituindo como grandes formadoras de quadros políticos para o Partido dos Trabalhadores. Por essa razão, muitos professores e funcionários dessas instituições foram convidados a compor o governo petista em São Carlos.

Para a descrição e análise das ações na área educacional promovidas pelo governo Newton Lima Neto em sua primeira gestão, dividimos este capítulo conforme as cinco diretrizes que guiaram a política educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) entre os anos de 2001 e 2004.

#### **3.1 Democratização do acesso**

Conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a política educacional do Governo Federal na última década do século XX, ao priorizar o ensino fundamental, logrou alcançar praticamente a universalização da escolaridade obrigatória no país. Assim, o município de São Carlos contava, já no ano 2000, com uma ampla cobertura da rede pública (estadual e municipal) nesse nível de ensino, respondendo por 81,37% das matrículas iniciais.

Tal situação permitiria que o governo do PT que assumiu a administração do município em 2001 elegesse como uma de suas prioridades a democratização do acesso à educação infantil, nível de ensino em que a oferta de vagas se encontrava muito aquém da demanda, conforme exposto no Capítulo 1. A falta de vagas para crianças de 0 a 3 anos se constituía no principal problema.

Para enfrentar tal situação, a SMEC lançou mão de duas estratégias principais: investiu na construção e na ampliação de creches e EMEIs, sobretudo nas áreas periféricas da cidade, ao mesmo tempo em que estabeleceu convênios com entidades filantrópicas para o atendimento às crianças pequenas.

Uma das primeiras medidas do novo governo foi colocar em funcionamento, já em março de 2001, a creche “Gildeney Carreri”, no bairro Santa Angelina. O prédio, construído no ano anterior, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal, o Rotary Club de São Carlos e uma imobiliária da cidade, estava em fase final de construção quando o PT assumiu o governo. A SMEC concluiu a obra, comprou mobiliário e material pedagógico necessários e contratou professores e pessoal de apoio para colocar a creche em funcionamento. Com isso, foram abertas mais 126 vagas para o atendimento das crianças da cidade, que passou a contar com 12 creches municipais.

No segundo semestre de 2002, a Prefeitura Municipal concluiu as obras da creche “Amélia Botta”, cuja construção havia sido iniciada e paralisada no governo anterior. A creche tinha condições para atender 120 crianças na região do bairro Santa Felícia.

Em agosto de 2001, uma EMEI no bairro Santa Maria, fechada por cerca de dois anos, voltou a funcionar após reforma em seu prédio e compra de mobiliário e material pedagógico. Embora o espaço físico da escola fosse pequeno, dispondo de apenas duas salas de aula, em dois períodos poderiam ser atendidas 120 crianças, numa área em que a procura por vagas é intensa.

Para o atendimento imediato da demanda identificada nos bairros Cidade Aracy e Antenor Garcia, uma região bastante populosa da cidade, em 2002 foram abertas duas novas EMEIs (as Casas Rosa e Azul) com capacidade para atender 370 crianças de 4 a 6 anos. Como não havia tempo hábil para a construção de novas escolas, “a solução encontrada pela Prefeitura foi alugar e *adaptar provisoriamente* duas casas na região” (CIDADE Aracy..., 2002, p. A5, grifos meus), até que ficasse pronto o novo Centro Municipal de Educação In-

fantil (CEMEI). No entanto, mesmo após a inauguração do CEMEI “Maria Consuelo Brandão Tolentino”, no bairro Antenor Garcia, as casas adaptadas continuaram a funcionar. Ainda nessa gestão foi aberta a Casa Amarela, também adaptada, e iniciada a construção do CEMEI “Maria Alice Vaz Macedo”, ambas no bairro Cidade Aracy.

A Prefeitura investiu ainda na reforma e ampliação de EMEIs, como na “João Batista Paino”, no bairro Azulville, e na “José de Brito Castro”, no distrito de Santa Eudóxia. Também construiu duas novas salas de aula nas EMEIs “Maria Lúcia Marrara” e “Vicente de Paulo Rocha Keppe”, no bairro Santa Felícia, e na EMEI “Osmar Stanley de Martini”, no Boa Vista. Isso resultou na ampliação de vagas para crianças de 4 a 6 anos. A respeito desses investimentos, a Secretária Marina Palhares afirmou que “Nosso governo tem priorizado a educação com o objetivo de não deixar nenhuma criança fora da escola” (EMEI do Redenção..., 2003, p. A3).

Em dezembro de 2002, o prefeito Newton Lima Neto assinou o termo de responsabilidade que permitiu à União liberar, por intermédio do Ministério da Previdência e Assistência Social, R\$ 100.000,00 (cem mil reais) para a construção de um CEMEI no bairro Romeu Tortorelli. Em contrapartida, o município se responsabilizou em investir R\$ 76.000,00 (setenta e seis mil reais) na obra. O projeto do novo CEMEI previa o atendimento de 275 crianças de 0 a 6 anos. No entanto, o CEMEI “Wálter Blanco” foi inaugurado um ano depois, atendendo inicialmente 150 crianças de 4 a 6 anos.

Desde o final do ano de 2001, a SMEC procurou fazer um cadastramento das crianças de 0 a 6 anos que buscavam atendimento na rede municipal de educação infantil, procurando um melhor planejamento das políticas na área. Com informações mais precisas sobre a demanda, o objetivo era ter uma dimensão real do déficit de vagas da rede, bem como explicitar os locais onde novas creches eram mais necessárias.

Como forma de atender toda a demanda registrada, já no início de 2002 a Secretária optou pelo atendimento das crianças em meio período na maioria das instituições de educação infantil da rede municipal. Apenas famílias de baixa renda e mãe trabalhadora passaram a contar com atendimento em tempo integral, o que gerou descontentamento em parte da população usuária. Segundo Marina Palhares, a medida possibilitou o atendimento de “todas as crianças de zero a seis anos que foram cadastradas (...) Mas, infelizmente, não temos condições de atender as crianças em período integral, nas creches já instaladas” (MÃES..., 2002, p. A4).

A respeito do atendimento da educação infantil na rede municipal, cabe ainda um esclarecimento. A princípio, as creches atendiam crianças de 0 a 6 anos. Na gestão do PT é que foi se adequando a faixa etária atendida pelas creches e EMEIs ao que ficou estabelecido pela LDBEN de 1996. Isso se deu gradualmente, ao longo dos anos de 2002 e 2003, de forma que em 2004 as creches passaram a atender apenas crianças de 0 a 3 anos, enquanto as EMEIs atendiam crianças de 4 a 6 anos. Essa organização sofreria nova alteração a partir de 2006, quando foi aprovada a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Outra medida visando a expansão do atendimento na educação infantil foi a celebração de convênios entre a Prefeitura Municipal e creches filantrópicas da cidade. A primeira iniciativa do governo Newton Lima Neto nesse sentido se deu com a aprovação da Lei nº 12.866, de setembro de 2001, que celebrou o convênio de cooperação financeira com a “Creche da Divina Providência da Paróquia de Santa Isabel”, visando o aproveitamento máximo da capacidade da creche. Nessa lei, o Poder Executivo ficava responsável pela cessão de recursos financeiros, materiais pedagógicos e merenda, ao passo que a entidade se responsabilizava pelo fornecimento das instalações e de recursos humanos (SÃO CARLOS, 2001e).

Com esse antecedente, a Câmara Municipal aprovou em dezembro do mesmo ano a Lei nº 12.917, autorizando o Poder Executivo a celebrar convênios com seis creches filantrópicas do município de São Carlos. Na ata da sessão em que a lei foi aprovada por unanimidade, alguns vereadores destacaram o caráter paliativo do convênio. Silvana Donatti (PT) afirmou que, “*Apesar de não resolver o problema*, o presente projeto demonstra o empenho e a vontade do Governo em estar resolvendo (sic) as questões pertinentes a demanda e quantidade de creches e Emeis existente” (SÃO CARLOS, 2001a, grifos meus). Já a vereadora Diana Cury (PMDB), presidente da Comissão de Educação da Câmara na época, foi mais enfática: “É uma solução paliativa fazer convênio? É. Qual é o ideal? Que o Poder Público possa atender diretamente todas as crianças, mas é um caminho de solução” (SÃO CARLOS, 2001a). Seu voto foi favorável ao projeto porque “as entidades filantrópicas (...) tem prestado importante serviço na cidade de São Carlos, [suprindo] algo que o Poder Público não tem atendido” (SÃO CARLOS, 2001a).

Na ocasião da celebração dos convênios, em fevereiro de 2002, o Prefeito Newton Lima Neto ressaltou que “as entidades filantrópicas desenvolvem uma atividade importante, pois permitem uma *complementação do trabalho do poder público*” (NEWTON anuncia..., 2002, p. A3, grifos meus). Nota-se nesta afirmação que a medida baseou-se na

concepção neoliberal de que o Estado precisa compartilhar com a sociedade civil a responsabilidade pela garantia do direito à educação, embora tal garantia seja, constitucionalmente, um dever estatal.

A Lei nº 12.917, aprovada com o objetivo de ampliar o número de vagas oferecidas às crianças com idade entre 3 meses e 6 anos, previa o comprometimento do Poder Público a:

- I – Fornecer cursos de capacitação profissional aos educadores das creches filantrópicas em igualdade de condições aos oferecidos aos profissionais da rede municipal de ensino;
- II – Fornecer gêneros alimentícios às crianças atendidas pelas entidades, observadas as necessidades nutricionais e de consumo, em igualdade de condições aos oferecidos nas Creches Municipais;
- III – Repassar mensalmente o valor de R\$ 20,00 (vinte reais) por criança atendida pela entidade (SÃO CARLOS, 2001f, Art. 2º).

Inicialmente o convênio foi assinado com as seguintes entidades: “Centro Promocional de Menores Padre Teixeira”, localizado na Vila Nery; “Creche Divina Providência”, na Vila Izabel; “Creche Aracy Leite Pereira Lopes” e “Creche Nosso Lar”, na Vila Prado; “Clube de Mães Anita Costa”, no Centro; e “Creche Memei Casa do Caminho”, no Tijucu Preto. Posteriormente, em 2003, o convênio se estendeu à entidade “Obra de Assistência Social Sacramentinas – Escola São José”, no Jardim Santa Maria I.

O convênio previa o fornecimento de gêneros alimentícios para a merenda, além do repasse de R\$ 20,00 (vinte reais) mensais por criança atendida em cada estabelecimento. Com a subvenção da Prefeitura, essas entidades, que antes atendiam 540 crianças, passaram a ter capacidade para atender 800.

Além disso, os educadores das creches filantrópicas também puderam participar dos cursos de capacitação oferecidos pela SMEC. Havia, assim, o objetivo de assegurar um processo de unificação pedagógica envolvendo as EMEIs, creches municipais e filantrópicas, a fim de atingir um padrão unificado de qualidade na educação infantil.

No entanto, o padrão de qualidade almejado mostra-se incompatível com os valores extremamente baixos repassados às entidades filantrópicas, apesar dos reajustes anuais. Assim, em julho de 2002 o repasse mensal foi estipulado em R\$ 30,00 (trinta reais) para cada



criança atendida pela entidade conveniada (SÃO CARLOS, 2002d). Em setembro de 2003, houve uma alteração na forma de distribuição do repasse: estipulou-se o valor de R\$ 33,00 (trinta e três reais) mensais por cada criança atendida em regime integral, e R\$ 16,50 (dezesesseis reais e cinquenta centavos) por criança atendida em regime de meio-período (SÃO CARLOS, 2003g). Em agosto de 2004, o valor subiu para R\$ 40,00 (quarenta reais) mensais por criança atendida em regime integral, e R\$ 20,00 (vinte reais) por aquelas atendidas em regime de meio-período (SÃO CARLOS, 2004c).

Além dos convênios, em abril de 2003 a Prefeitura fez um repasse de R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) à creche filantrópica “Aracy Leite Pereira Lopes”, para sua reforma e ampliação. A expectativa da entidade era de construir salas de pré-escola e, assim, dobrar sua capacidade de atendimento, passando de 80 para 160 crianças.

Apesar da ênfase dada à democratização do acesso à educação infantil, a expansão da rede municipal nesse nível de ensino não foi tão significativa. Ao final da primeira gestão do PT, passou-se de 11 para 13 creches municipais (sendo que as duas novas creches já estavam em fase final de construção no governo Dagnone de Melo), e de 24 para 27 EMEIs. Além disso, 2 CEMEIs foram entregues e um estava em construção.

Nas Tabelas 10 e 11 é possível observar a evolução das matrículas em creches das redes municipal e particular em São Carlos, bem como a taxa de participação de cada uma delas no atendimento, entre os anos de 2001 e 2004.

**TABELA 10. MATRÍCULA INICIAL EM CRECHES, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.**

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Municipal	646	819	1.057	1.208
Particular	562	770	823	852
<b>Total</b>	<b>1.208</b>	<b>1.589</b>	<b>1.880</b>	<b>2.060</b>

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008); Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007).

**TABELA 11. PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL NA MATRÍCULA INICIAL EM CRECHES, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.**

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Municipal	53,48%	51,54%	56,22%	58,64%
Particular	46,52%	48,46%	43,78%	41,36%

Pode-se observar que a matrícula inicial nas creches municipais quase dobrou no período em tela, passando de 646 em 2001 para 1.208 em 2004. Apesar de se ter registrado um aumento das matrículas tanto na rede municipal quanto na rede particular, nota-se a ampliação da participação da rede pública no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, que passou de 53,48% para 58,64%.

As Tabelas 12 e 13 tratam da evolução das matrículas nas pré-escolas das redes municipal e particular, bem como da participação de cada uma no atendimento às crianças de 4 a 6 anos.

**TABELA 12. MATRÍCULA INICIAL EM PRÉ-ESCOLAS, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.**

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Municipal	6.478	6.205	6.196	6.746
Particular	767	918	955	1.118
<b>Total</b>	<b>7.245</b>	<b>7.123</b>	<b>7.151</b>	<b>7.864</b>

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008); Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007).

**TABELA 13. PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL NA MATRÍCULA INICIAL EM PRÉ-ESCOLAS, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.**

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Municipal	89,41%	87,11%	86,65%	85,78%
Particular	10,59%	12,89%	13,35%	14,22%

O número de matrículas nas EMEIs, após registrar uma queda entre os anos de 2002 e 2003, teve um ligeiro aumento em 2004. Enquanto isso, a matrícula nas pré-escolas particulares cresceu ano após ano. Isso explica a queda constante da taxa de participação da rede pública no atendimento às crianças dessa faixa etária, que caiu de 89,41% em 2001, para 85,78% em 2004.

No nível do ensino fundamental não houve grandes investimentos da Prefeitura na expansão da estrutura física da rede escolar. Registra-se apenas que, em 2002, as EMEBs “Artur Natalino Deriggi”, no bairro Antenor Garcia, e “Dalila Galli”, no bairro Jardim Jockey Clube, foram ampliadas com a construção de novas salas de aula. Na ocasião da reforma desta última escola, Marina Palhares observou que

O ensino fundamental não é de responsabilidade do município, porém sabemos da demanda existente no bairro Jockey Clube. O investimento feito ali é a prova de que nosso governo está comprometido com a população que paga seus impostos e deseja que eles sejam revertidos em benefícios (“DALILA Galli” ..., 2002, p. A7).

No entanto, de acordo com a legislação vigente, o ensino fundamental é responsabilidade concorrente do Estado e do município, que devem definir formas de colaboração para assegurar a universalização desse nível de ensino. Conforme destacamos no primeiro capítulo deste trabalho, a LDBEN determina que “em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, (...) contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996b, Art. 5º, §2º). Em decorrência disso, “o ensino fundamental deve receber atendimento privilegiado por *todas* as esferas governamentais, inclusive a União, uma vez que é a única etapa obrigatória de escolaridade” (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 37, grifos dos autores).

O fato de o governo petista em São Carlos não priorizar o atendimento no ensino fundamental contraria, portanto, tanto a legislação vigente quanto o próprio programa do partido, o qual anunciava o objetivo de “Ampliar a capacidade de atendimento na rede municipal de educação para *todos* os níveis de competência do município” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p. 4, grifos meus).

A Tabela 14 mostra a evolução das matrículas nesse nível de ensino, por dependência administrativa, entre os anos de 2001 e 2004. Já a Tabela 15 mostra a participação das diferentes redes na oferta de vagas no ensino fundamental, no município de São Carlos.

**TABELA 14.** MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Estadual	18.322	17.693	16.975	16.386
Municipal	4.527	4.881	5.091	5.269
Particular	5.338	5.300	5.475	5.631
<b>Total</b>	<b>28.187</b>	<b>27.874</b>	<b>27.541</b>	<b>27.286</b>

FONTE: Fundação SEADE (SÃO PAULO, 2008); Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007).

**TABELA 15.** PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL NA MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.

	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Estadual	65,00%	63,47%	61,63%	60,05%
Municipal	16,06%	17,51%	18,49%	19,31%
Particular	18,94%	19,02%	19,88%	20,64%

Os dados das tabelas indicam que, embora o governo Newton Lima Neto não tenha aderido ao programa de municipalização das escolas de ensino fundamental incentivado pelo governo estadual, o município se viu pressionado a ampliar sua participação na oferta da escolaridade obrigatória. Uma possível explicação para esse fato é a política de fechamento de vagas na rede estadual, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, que vem ocorrendo desde a década de 1990. Assim, enquanto o número de matrículas iniciais nas escolas particulares se manteve praticamente estável, com ligeiro aumento em 2003 e 2004, houve um decréscimo de matrículas na rede estadual e um aumento na rede municipal. Isso se manifesta

na Tabela 15, na qual se observa que a participação percentual do município nas matrículas de ensino fundamental aumentou de 16% em 2001, para quase 20% em 2004.

Ainda com relação à democratização do acesso à educação, cabe registrar a ação da Prefeitura no fornecimento de merenda escolar a todas as escolas públicas do município, em virtude de um convênio com o governo do Estado, e a distribuição anual de material e uniforme escolar para os alunos da rede municipal.

Além disso, nessa primeira gestão petista houve a abertura de concursos públicos para a contratação de profissionais da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

### **3.2 Democratização da gestão**

Seguindo as diretrizes nacionais do partido para a educação, as ações da administração petista em São Carlos voltaram-se para a ampliação dos canais de participação de professores, funcionários, pais de alunos e alunos na gestão da escola municipal.

A primeira medida do Prefeito eleito Newton Lima Neto visando a mobilização da comunidade educacional foi a realização de uma reunião aberta a todos os profissionais da rede municipal de educação, em dezembro de 2000. Um dos objetivos dessa reunião era discutir as diretrizes do novo governo para a educação no município.

Outra ação visando estimular o debate sobre a política educacional do município foi a instituição das Conferências Municipais de Educação de São Carlos, por meio da Lei nº 12.823, de julho de 2001. De acordo com o texto da lei,

A Conferência Municipal de Educação é um foro de debates, aberto a todos os segmentos da sociedade, que tem como objetivo discutir a situação da Educação, propor novas medidas de melhoria e traçar metas e diretrizes para a política educacional no Município, definindo prioridades, estratégias e ações (SÃO CARLOS, 2001c, Art. 2º).

A lei determina que as conferências deveriam ser realizadas no intervalo máximo de dois anos, organizadas pela SMEC em colaboração com entidades, associações, sindicatos e movimentos educacionais, “como meio de garantir a mais ampla democracia” (SÃO CARLOS, 2001c, Art. 3º).

Ao longo da gestão 2001-2004 ocorreram duas Conferências. A primeira, realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2001, teve como tema a *Democratização da Gestão*. A segunda conferência ocorreu no dia 11 de novembro de 2003 e versou sobre a *Democratização do acesso e permanência*.

Algumas ações marcantes da administração petista na área da gestão democrática serão tratadas separadamente. São elas: a eleição para dirigentes escolares, a criação dos Conselhos de Escola e a revitalização do Conselho Municipal de Educação.

#### *Eleição para diretores escolares*

Superada a polêmica sobre o provimento dos cargos de diretor escolar no programa do PT para a gestão 2001-2004, Newton Lima Neto anunciou, antes mesmo de tomar posse, mudanças na forma de contratação dos diretores das escolas municipais, o que passaria a ser feito por meio de eleição. Lembramos que, até aquele momento, o provimento desse cargo era uma decisão exclusiva do chefe do Executivo.

As eleições para diretores das 11 creches municipais ocorreram logo, em janeiro de 2001. No edital publicado pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, Rubens Camargo, exigia-se que os candidatos preenchessem três requisitos: possuir licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação em Educação; ser funcionário público concursado e em efetivo exercício na Prefeitura Municipal de São Carlos; ter experiência de, pelo menos, dois anos no magistério público (SÃO CARLOS, 2001g).

Além disso, os candidatos deveriam entregar um Plano de Trabalho que contemplasse:

- 1 Diagnóstico: caracterização do equipamento, considerando os atuais recursos materiais nele existente, o pessoal que nele atua e sua comunidade usuária.
- 2 Proposta de ação quanto a: - cuidado e educação; - gestão da creche, visando a participação dos profissionais e da comunidade usuária; - gestão dos recursos materiais e equipamentos existentes, visando seu máximo aproveitamento.
- 3 Proposta de avaliação permanente dos processos desenvolvidos na unidade, indicando os respectivos procedimentos e instrumentos (SÃO CARLOS, 2001g).

Os candidatos tiveram apenas cinco dias, entre a publicação do edital, no dia 3 de janeiro, e o fim das inscrições, no dia 8 do mesmo mês, para elaborar seu Plano de Trabalho. A apresentação desses planos pelos próprios candidatos, nas unidades de interesse, para debate aberto com funcionários, usuários e comunidade, foi realizada nos dias 9 e 10 de janeiro, e as eleições nos dias 11 e 12. Esse cronograma deixa evidente a forma acelerada com que o processo eleitoral foi realizado, demonstrando que não houve tempo para o aprofundamento necessário das discussões, e menos ainda para dar início à construção de uma prática participativa e democrática na gestão escolar.

Soma-se a esse problema o fato de que tiveram direito a voto apenas os profissionais lotados nas creches, ou seja, *a comunidade usuária não pôde votar*. Essa determinação contrariava todo o programa do PT para a educação, uma vez que este, conforme já discutimos, tem como base a construção de uma escola voltada de fato aos interesses populares, com ampla participação da população no seu controle.

Para esse processo eleitoral, foi estabelecido que os três candidatos mais votados deveriam compor uma lista tríplice a ser encaminhada ao Prefeito Municipal, o qual escolheria, dentre os três nomes, o novo diretor. Essa opção foi feita em detrimento da proposta de eleição direta, considerada, inclusive pelos petistas, mais democrática na medida em que nela prevalece a vontade da maioria. Além disso, o edital deixava claro que “O provimento do cargo, nos termos da legislação em vigor, é prerrogativa e competência do Prefeito Municipal, que procederá à escolha de cada diretor(a) e à respectiva nomeação” (SÃO CARLOS, 2001g). É de se questionar até que ponto essa ressalva não tira a legitimidade de todo o processo de eleição dos diretores.

A partir das listas tríplices, o Prefeito escolheu e nomeou as novas diretoras das creches municipais na solenidade que aconteceu no dia 1º de fevereiro de 2001. Com base

nessa primeira experiência, teve início a preparação do processo eleitoral para escolha de diretores nas escolas de educação infantil e básica da rede municipal.

Assim, no dia 8 de março do mesmo ano a SMEC publicou a Portaria 003/01, instituindo o processo eleitoral, por meio da composição de listas tríplices, para diretores das 31 Escolas Municipais de Educação Infantil e de Educação Básica de São Carlos (23 EMEIs e 8 EMEBs). Para justificar tal medida, o Secretário Rubens Camargo considerou os seguintes pontos:

A necessidade de incentivar a participação dos profissionais da Educação;  
 Ser de livre escolha do Prefeito Municipal o provimento de cargos e empregos de especialistas em Educação, conforme prevê o Art. 17 do Estatuto do Magistério Público Municipal;  
 A disposição do Poder Público Municipal de legitimar a eleição de Diretor(a) das EMEIs e EMEBs;  
 A necessidade de incentivar a participação da comunidade nas discussões e decisões, valorizando a sua co-responsabilidade para com o processo pedagógico e na definição das propostas educacionais (Parágrafo Único, Art. 53, Lei 8069/90 - ECA);  
 O interesse da comunidade na participação dos debates entre os candidatos à composição da lista tríplice, a ser enviada ao Prefeito Municipal;  
 A avaliação do processo de escolha de dirigentes nas CEMEIs (creches municipais), com manifestação de diversos segmentos sociais, salientando a importância da participação dos pais nesse processo (SÃO CARLOS, 2001h).

Observa-se que, nessa segunda iniciativa de eleição para diretores promovida pela gestão petista em São Carlos, a preocupação em estimular a participação não somente dos profissionais da Educação, mas também da comunidade usuária nas discussões e decisões escolares ficou mais explícita, o que lhes garantiu direito de voto.

A importância da gestão democrática da educação é defendida por Vitor Paro em diversos livros e artigos. Para esse autor,

ao intervir com sua opinião e explicitação de seus interesses, procurando influir nas decisões que se tomam nos órgãos e instâncias, onde se realizam as atividades-fim do aparelho estatal (escolas, atendimento de saúde, transportes etc.), os cidadãos contribuem para realizar o *controle democrático do Estado*, concorrendo, para que este atue, de acordo com os interesses da população que o mantém (PARO, 1996, p. 391, grifos do autor).



O que se busca, portanto, é o fortalecimento da sociedade civil frente ao Estado.

Nesse novo processo eleitoral, os requisitos para os candidatos ao cargo de diretor foram semelhantes ao que ocorreu nas creches. Manteve-se a exigência da licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação em Educação, bem como os dois anos de experiência no magistério público municipal de São Carlos. A portaria permitiu, excepcionalmente, a participação de professores que, não pertencendo ao quadro do magistério público municipal nem possuindo dois anos de experiência na rede, comprovassem o exercício no cargo de Diretor de Escola Municipal por pelo menos cinco anos. Porém, a participação de funcionários públicos municipais aposentados foi vetada (SÃO CARLOS, 2001h, Art. 2º).

Da mesma forma como ocorreu no processo eleitoral das creches, exigiu-se dos candidatos a apresentação de um Plano de Trabalho contendo: I - diagnóstico da unidade escolar; II - proposta de ação quanto aos aspectos pedagógicos, à gestão administrativa, à gestão de recursos e à avaliação permanente (SÃO CARLOS, 2001h, Art. 5º).

As inscrições ocorreram entre os dias 15 e 16 de março, e as apresentações dos Planos de Trabalho dos candidatos nas próprias unidades de interesse para debate aberto foram marcadas para os dias 22 e 23.

Em cada escola foi criada uma Comissão Eleitoral, composta por dois pais de alunos, dois professores e um funcionário, a qual ficou responsável pelo encaminhamento do processo.

Conforme mencionamos, diferentemente do que ocorreu nas creches, dessa vez foi permitido que a comunidade usuária participasse da eleição. Além dos profissionais da unidade escolar, teve direito a voto todos os alunos com idade acima de 16 anos, bem como os pais de alunos que, independentemente do número de filhos matriculados, tiveram direito a um voto por família (SÃO CARLOS, 2001h, Art. 13). Estabeleceu-se ainda o caráter paritário da eleição entre comunidade usuária e profissionais da unidade, na proporção de 50% para cada setor no cômputo dos votos (SÃO CARLOS, 2001h, Art. 15).

Algumas escolas tiveram candidato único, enquanto nas outras, de dois a quatro. Ao todo, foram 63 candidatos, um número baixo considerando que o processo eleitoral envolveu 31 escolas. Além disso, com exceção de duas diretoras, todas as demais pessoas que ocupavam o cargo de direção concorreram à eleição.

A votação ocorreu nos dias 26 e 27 de março. A partir daí foram compostas as listas tríplexes encaminhadas à apreciação do Prefeito. Marina Palhares, que na época era Diretora de Educação, apontou algumas das razões que levaram a Secretaria a manter o recurso das listas tríplexes. Segundo ela, “nós tínhamos um receio de que as pessoas que claramente boicotavam nosso trabalho pudessem se candidatar e pudessem ser eleitas. Esse era um problema naquele momento” (PALHARES apud SOUZA, p. 136). Além disso, havia denúncias de má gestão do dinheiro público na rede que ainda seriam investigadas, e a lista tríplex seria uma forma de impedir que pessoas comprovadamente envolvidas com irregularidades assumissem o cargo de direção. Observa-se assim que, por meio da lista tríplex, o PT visava manter o processo eleitoral de dirigentes escolares sob seu controle.

O Prefeito Newton Lima Neto acabou optando, em quase todos os casos, pelo candidato mais votado. Em apenas uma das escolas foi escolhido o segundo nome da lista, uma vez que a candidata mais votada, que recebeu mais de 90% dos votos válidos, era alvo de denúncias de irregularidades administrativas durante os quatro anos em que esteve na direção da escola. Enquanto as investigações não eram concluídas, o Prefeito nomeou uma outra diretora para assumir o cargo no lugar da segunda professora mais votada, cuja posse ficou inviabilizada devido aos protestos dos pais de alunos (PAIS forçam..., 2001, p. A3).

Das 31 unidades escolares que participaram do processo, em 27 permaneceram os mesmos diretores, havendo pouca renovação dos quadros de direção das escolas municipais. Segundo Souza (2005), um dos fatores que podem ter contribuído para esse fato foi a baixa participação dos eleitores durante os debates. De um total de 7.600 pessoas que votaram nessas eleições, estiveram presentes nas discussões dos planos de trabalho apenas 2.000. Com isso, “a maioria não chegou a conhecer as propostas apresentadas pelos candidatos” (SOUZA, 2005, p. 66), o que levou muitos a optar pelo diretor em exercício, cujo trabalho já era conhecido.

O Secretário Rubens Camargo destacou três pontos importantes da iniciativa:

Primeiro que as eleições negam uma perspectiva de trabalho cujo caráter era de clientelismo. Em segundo lugar, o projeto apresentado pelo candidato apresenta uma perspectiva de legitimidade local, inclusive do ponto de vista pedagógico. Em terceiro lugar, não basta apenas a eleição, mas todo o modelo de gestão existente deverá ser reformulado. Estas eleições são apenas o início de um processo que deverá criar, inclusive, um novo estatuto (PREFEITURA faz..., 2001, p. A3).

Estava presente, portanto, a preocupação de articular o processo de eleição dos dirigentes escolares com outras medidas importantes da gestão democrática, tais como a criação dos Conselhos de Escola. Também já havia a preocupação em formalizar tais canais e processos participativos no Estatuto do Magistério Municipal, cuja reformulação seria iniciada ainda na primeira gestão petista.

Sobre essa questão, é importante ressaltar que os próprios defensores da eleição para diretores escolares reconhecem que tal processo, por si só, não é capaz de eliminar os padrões clientelistas e autoritários da gestão educacional. Segundo Paro (2003, p. 99-100),

Obviamente, as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento de forma radical e imediata frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima na escola persistiu mesmo com a eleição. Mas o que isso reafirma é que as causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advêm exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política. Antes, é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar, que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjugarem ao processo eletivo outras medidas que toquem na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola.

No entanto, a experiência da eleição de diretores em São Carlos não teve tempo de ser amadurecida e acabou abandonada pelo próprio governo do PT. No final da primeira gestão, em dezembro de 2004, foi aprovada a Lei nº 13.486, que dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de São Carlos. Nela, a direção das escolas municipais foi caracterizada como função gratificada, desempenhada por servidor público efetivo “mediante designação do Prefeito Municipal” (SÃO CARLOS, 2004d, Art. 24). O diretor voltou, assim, a ser indicado pelo Poder Executivo.

Uma das questões que parece mais ter pesado na decisão de se voltar à forma de indicação foi a pouca renovação do quadro de diretores das escolas, o que contrariou as expectativas da administração municipal. É o que se pode concluir do seguinte depoimento do Prefeito Newton Lima Neto a respeito da experiência de eleição de dirigentes realizada em sua gestão:

Existe a concepção de que democracia pressupõe, entre outros elementos, eleições diretas. Estamos de acordo com isso. Entretanto, para que o processo seja legítimo, é preciso que seja garantida a igualdade de condições entre todos os concorrentes. Em nossa visão, isto não aconteceu no processo realizado em 2001, pois não previu afastamento dos que já ocupavam cargo de direção (cargos de confiança indicados pelo governo anterior, derrotado nas eleições). Isto, associado à ausência da cultura de participação, expressão de opiniões e construção coletiva de propostas, ficou evidente que existiram espaços para o exercício, consciente ou não, de manipulação de opiniões. O resultado foi que praticamente 100% dos que já estavam no cargo se elegeram (LIMA NETO apud SOUZA, p. 135).

Nota-se, aqui, uma contradição: apesar de constatar a ausência da cultura de participação como um dos principais problemas ocorridos no processo eleitoral, o governo do PT optou justamente por abandonar uma prática que tem o potencial de contribuir para a construção de um ambiente mais democrático e aberto à participação de todos.

O procedimento da indicação do diretor escolar ficou posteriormente consolidado no próprio Estatuto da Educação Municipal de São Carlos (SÃO CARLOS, 2006, Art. 11, XII), aprovado em 2006 durante a segunda gestão de Newton Lima Neto.

### *Conselhos de Escola*

Conforme foi afirmado anteriormente, o processo de eleição dos diretores das escolas municipais promovido pela SMEC estava ligado à preocupação de criar canais de participação dos profissionais e da comunidade usuária nas decisões escolares. Foi nesse sentido que a Secretaria se mobilizou para fortalecer os Conselhos de Escola em toda a rede municipal.

Segundo Silva (2005), a primeira regulamentação dos conselhos escolares da rede municipal de ensino foi feita pelo Regimento Escolar Municipal, de 1998, que seguia as orientações da Lei Complementar Estadual nº 444/85, promulgada no governo Franco Montoro. Apesar de ter sido atribuído ao Conselho de Escola as funções consultiva e deliberativa, na prática os conselhos não foram efetivamente implementados (SILVA, 2005, p. 47).

Quando o PT assumiu o governo do município, a SMEC publicou a Portaria X, de 20 de fevereiro de 2001, dispondo sobre a organização e o funcionamento dos Conselhos

de Escola na rede municipal de ensino. Essa portaria, considerando o princípio da gestão democrática da educação proclamado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN de 1996, determinou que a gestão da escola deveria ser desenvolvida de modo coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar (SÃO CARLOS, 2001i, Art. 2º).

No ano seguinte a SMEC procurou mobilizar pais, professores e funcionários em torno dessa questão, promovendo palestras e campanhas sobre a importância da participação nos Conselhos Escolares. Tal mobilização resultou no Decreto nº 11, de 5 de fevereiro de 2003, que instituiu o Conselho de Escola em todas as creches, EMEIs e EMEBs da rede municipal de ensino de São Carlos.

Observa-se nesse decreto a preocupação em criar um conselho representativo de todos os segmentos da comunidade escolar, bem como capaz de intervir diretamente na gestão da escola. Isso fica explícito no Art. 2º, o qual estabelece que:

A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento, fiscalização e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar (SÃO CARLOS, 2003c).

Já o Art. 6º esclarece quanto às funções que o Conselho de Escola deve desempenhar:

O Conselho de Escola terá funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, cabendo-lhe estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, participando e responsabilizando-se social e coletivamente pela implementação de suas deliberações (SÃO CARLOS, 2003c).

O Conselho Escolar, assim, além de deliberar sobre as necessidades da escola, é também responsável pela implementação de suas deliberações, o que lhe confere grande força política. Tal força também se revela no Art. 7º, no qual são apontadas suas atribuições. Dentre elas, destacamos os seguintes incisos:

- II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na construção/elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar;
- III – discutir, refletir, fundamentar e propor alterações metodológicas, didáticas, financeiras e administrativas na unidade escolar, respeitada a legislação em vigor;
- (...)
- V – discutir, elaborar, modificar e aprovar o plano anual da escola, contendo a programação e aplicação dos recursos necessários à manutenção e conservação da escola, a fim de efetivar a fiscalização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar (SÃO CARLOS, 2003c).

Tais atribuições conferem ao Conselho de Escola elevado poder de decisão em questões fundamentais da gestão educacional.

Para garantir a representatividade de todos os setores da comunidade escolar no Conselho, o decreto estabelece os critérios de paridade e proporcionalidade, “de tal forma que a soma dos representantes da equipe escolar seja igual ao número de representantes da comunidade usuária” (SÃO CARLOS, 2003c, Art. 12º, § 1º).

Um outro aspecto importante da distribuição do poder dentro do Conselho de Escola é a determinação de que o diretor, embora membro nato, não pode ser eleito presidente do Conselho (SÃO CARLOS, 2003c, § 1º).

Todos os conselheiros devem ser eleitos em assembléia por seus pares. A primeira eleição ocorreu logo em abril de 2003, em cada uma das unidades de ensino da rede municipal. Na época, foram eleitos e empossados 970 conselheiros, entre titulares e suplentes, que tiveram mandato de um ano com possibilidade de reeleição.

Com a instituição desses novos Conselhos de Escola, é possível afirmar que houve empenho da administração petista para criar uma estrutura que possibilitasse a democratização da gestão no interior das escolas. Na opinião da Secretária Marina Palhares, “Com esse conselho, a comunidade terá como reivindicar e participar da vida da escola” (PREFEITO dá..., 2003, p. A4). Resta saber em que medida tal estrutura tem sido utilizada de forma a cumprir o objetivo a que se propõe.

### *O Conselho Municipal de Educação*

No livro **Educação como ato político-partidário**, Perseu Abramo já explicitava a proposta e o compromisso do PT com a implementação de Conselhos Populares (CPs) nas cidades e Estados em que governasse, “como forma de garantir a real e efetiva participação democrática do povo nas decisões governamentais” (DAMASCENO et al., 1988, p. 34).

Segundo o autor,

Ao contrário de “órgãos” do Estado, os CPs são instrumentos das classes trabalhadoras e dos setores populares, e deverão manter e preservar, a todo custo, sua autonomia e sua independência diante do Estado, dos governos, e de quaisquer outras instituições públicas ou privadas, incluídos os partidos políticos. Essa independência é, exatamente, o princípio básico que dá origem à proposta política dos Conselhos Populares: o de que esses Conselhos são formas de organização popular, emanadas de “baixo” (isto é, da população) para pressionar o que está “em cima” (isto é, o aparelho do Estado). Em outras palavras, é uma forma popular de exercício de poder (DAMASCENO et al., 1988, p. 36).

Fica clara, portanto, a ideia dos conselhos como forma de organização autônoma da sociedade civil, por meio dos quais é possível pressionar a ação do Estado.

Durante a primeira gestão do PT em São Carlos, foram criados ou reestruturados diversos conselhos municipais, tais como: o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, o Conselho Municipal de Turismo, o Conselho Municipal do Meio Ambiente, o Conselho Municipal de Saúde, o Conselho Municipal de Esporte e Lazer, o Conselho Municipal de Cultura, entre outros.

O Conselho Municipal de Educação também foi um dos conselhos revitalizados pela gestão petista. Criado pela Lei nº 10.659, de 27 de julho de 1993, durante a gestão do prefeito Rubens Massucio (1993-1996), o Conselho pouco exerceu suas funções, tendo havido apenas quatro reuniões ao longo do ano de 1995, e acabou sendo desativado (SÃO CARLOS, 2003a).

Para revitalizá-lo, foi aprovada a Lei nº 13.166, de junho de 2003, que deu novas disposições sobre o Conselho Municipal de Educação, qualificado como órgão normativo, deliberativo e consultivo. A nova lei estabeleceu como seu objetivo

contribuir para a definição das diretrizes educacionais no Município, concorrendo para a concretização da qualidade social da educação, democratização do acesso, democratização da gestão das unidades educacionais, órgãos diretivos e do sistema (SÃO CARLOS, 2003e, Art. 2º).

Desse modo, a definição da política educacional do município não deveria ficar centrada apenas na SMEC, mas ser compartilhada com o Conselho, que foi incumbido de amplas competências:

- I - participar da elaboração da política educacional do Poder Executivo;
- II - propor ações e providências junto aos Conselhos Estadual e Nacional de Educação em relação a outros níveis e modalidades da educação básica e superior;
- III - participar da elaboração do Plano Municipal de Educação em conjunto com a sociedade civil e com os Poderes Legislativo e Executivos municipal e estadual;
- IV - homologar a proposta do Plano Municipal de Educação a ser aprovado pelo Poder Legislativo;
- V - acompanhar e avaliar a execução das diretrizes, prioridades e metas do Plano Municipal de Educação;
- VI - manifestar-se sobre o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária nos capítulos referentes à educação;
- VII - fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros vinculados à educação e previstos em Lei, incluindo verbas de fundos estaduais e federais;
- VIII - contribuir para a articulação de ações de planejamento entre as redes estadual e municipal visando ao atendimento da demanda, à democratização da gestão e à garantia da qualidade da educação;
- IX - incentivar a integração das redes de ensino formal e informal visando a troca de experiências entre elas;
- X - diligenciar esforços no sentido da articulação com os conselhos de escola e outros canais orgânicos criados pela sociedade, voltados para o desenvolvimento da educação;
- XI - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas relativas à educação;
- XII - estabelecer critérios e emitir pareceres, quando solicitado, sobre convênios educacionais entre o Município e entes públicos e privados;
- XIII - estabelecer critérios para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos de educação infantil públicos e privados;
- XIV - emitir pareceres sobre assuntos educacionais, prioritariamente no âmbito da educação infantil, quando solicitados pelo Poder Executivo e outros interessados;
- XV - contribuir na elaboração de diretrizes para organização das redes de educação infantil no Município;
- XVI - exercer, por delegação, competências próprias do Poder Executivo em matéria educacional;
- XVII - assegurar a publicidade de informações educacionais no Município;



- XVIII - funcionar como instância recursal das decisões da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no âmbito de suas atribuições;
- XIX - contribuir para a articulação da política educacional no Município com as políticas de outras áreas do Poder Executivo;
- XX - participar da organização da Conferência Municipal de Educação;
- XXI - elaborar e alterar seu regimento interno (SÃO CARLOS, 2003e).

Optamos por transcrever esse trecho tão longo para demonstrar a importância que a lei atribuiu ao Conselho, dando-lhe competência para intervir de maneira direta na política educacional do município.

O prefeito Newton Lima Neto empossou, em dezembro de 2003, os 22 novos conselheiros, representando o Poder Público e a sociedade civil. A lei prevê representantes da Prefeitura Municipal, do Poder Legislativo, da Diretoria Regional de Ensino, da USP, da UFSCar, dos trabalhadores em educação, dos estudantes, da comunidade e das mantenedoras das escolas particulares.

Durante a posse dos conselheiros, Marina Palhares expressou sua expectativa de que “desta vez, com esse amplo processo de discussão que foi feito, inclusive na Câmara Municipal, ele [o Conselho] possa de fato ser representativo de toda a sociedade são-carlense e nos ajudar na discussão das políticas educacionais para São Carlos” (TOMA..., 2003, p. A9).

O Conselho continua em atividade, porém resta saber em que medida ele tem mantido sua autonomia perante o Poder Público, servindo como canal de organização da sociedade civil para exercer pressão sobre o Estado, conforme defendeu Perseu Abramo (DAMASCENO et al., 1988). Nesse sentido, seria importante considerar o fato de que os últimos presidentes do Conselho foram representantes do Poder Público: no biênio 2004-2005, foi eleita a vereadora do PT Geria Montanari, que permaneceu como presidente no biênio seguinte, já como Secretária Municipal de Educação e Cultura; e para o biênio 2008-2009, foi eleito inicialmente o então Diretor de Educação Infantil da SMEC, José Maria Loureiro Diniz, depois substituído pela representante da UFSCar, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emília Freitas de Lima.

### 3.3 Melhoria da qualidade de ensino

Vimos no Capítulo 2 que o programa do PT para São Carlos destacava, como forma de melhorar a qualidade do ensino desenvolvido na rede municipal, tanto a modernização das estruturas escolares como a valorização dos profissionais da educação, mediante formação continuada e plano de carreira do magistério. Este último ponto acabou levando às discussões para a reformulação do Estatuto do Magistério Público Municipal vigente. Abordaremos cada tópico separadamente.

#### *Modernização da estrutura escolar*

Consoante ao objetivo de “Modernizar as estruturas escolares, oferecendo condições materiais para o desenvolvimento dos educandos” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p. 4), a SMEC lançou o projeto das Escolas do Futuro, que previa a construção de um prédio contíguo a todas as EMEBs da rede, onde funcionariam uma biblioteca e um laboratório de informática.



**FIGURA 1:** Escola do Futuro da EMEB “Janete Maria Martinelli Lia”.

O respaldo legal do projeto veio por meio do Decreto nº 155, de novembro de 2001, que criou a biblioteca escolar nas oito EMEBs de São Carlos. Como justificativa, o Prefeito Municipal declarou ter considerado: a meta prioritária da SMEC de “enfrentamento da exclusão social através da democratização do acesso ao conhecimento e à informação”; “o reconhecimento social da escola como lócus privilegiado de produção e difusão do conhecimento”; o fato de que as EMEBs “situam-se em regiões de periferia da cidade, atendendo a população com dificuldade de acesso a bens culturais e educacionais”; e “o papel social que estas escolas desenvolvem em relação à comunidade de alunos, educadores e funcionários” (SÃO CARLOS, 2001b).



**FIGURA 2:** Escola do Futuro da EMEB “Dalila Galli”.

### O projeto das Escolas do Futuro

foi concebido para que seja um espaço diferenciado para professores, alunos, funcionários e a comunidade, para que possam usufruir de leituras diversas, acessar a internet, realizar pesquisas, reuniões, cursos, palestras, visitar exposições, além de utilizar os pátios externos para jogos, brincadeiras e leituras (SÃO Carlos vai..., 2002, p. A5).



**FIGURA 3:** Escola do Futuro da EMEB “Arthur Natalino Derigge”.

Na concepção do projeto foram observados os seguintes aspectos: uso de cores nos elementos arquitetônicos; conforto ambiental (acústico, térmico e de luminosidade); livre acesso ao acervo bibliográfico; sala multiuso para reuniões, cursos, palestras, oficinas; pátio externo integrado com mesas e bancos para leitura ao ar livre e jogos; facilidade de acesso aos portadores de deficiências físicas; uma porta para a escola e outra para a comunidade (ESCOLA do Futuro..., 2002, p. A3).



**FIGURA 4:** Escola do Futuro da EMEB “Antônio Stella Moruzzi”.

Como não havia disponibilidade orçamentária para a construção imediata das Escolas do Futuro nas oito EMEBs da rede, foram definidas, em discussão com os diretores das unidades, quais seriam as prioridades. De acordo com a localização das escolas, visando atender o maior número possível de alunos, optou-se pela construção das cinco primeiras Escolas do Futuro nas seguintes EMEBs: “Arthur Natalino Derigge” (bairro Antenor Garcia), “Dalila Galli” (bairro Jardim Jockey Clube), “Janete Maria Martinelli Lia” (bairro Pacaembu), “Antônio Stella Moruzzi” (bairro Jardim Tangará) e “Carmine Botta” (bairro Boa Vista).



**FIGURA 5:** Escola do Futuro da EMEB “Carmine Botta”.

Os novos prédios foram inaugurados em outubro de 2002. Somente dois anos depois, em dezembro de 2004, foi inaugurada a sexta Escola do Futuro, na EMEB “Angelina Dagnone de Melo”, no bairro Santa Felícia. Ao final da primeira gestão do PT, as Escolas do Futuro das EMEBs restantes (“Maria Ermantina Carvalho Tarpani”, no bairro Jardim Botafogo, e “Afonso Fioca Vitali”, no bairro Cidade Aracy) estavam em construção.



**FIGURA 6:** Escola do Futuro da EMEB “Angelina Dagnone de Melo”, sexta e última unidade inaugurada na primeira gestão petista.

Como parte integrante desse projeto, todas as EMEBs foram contempladas com laboratórios de informática, equipados com computadores e impressoras comprados com recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Por meio desses laboratórios, a expectativa da SMEC era promover a “alfabetização digital” de todos os alunos da rede municipal (PREFEITURA entrega..., 2002, p. A4).

A Prefeitura promoveu concurso público para a contratação de bibliotecários que ficaram encarregados pelas Escolas do Futuro, juntamente com os inspetores de alunos. Eles receberam treinamento específico antes de assumir suas funções.

A estrutura das escolas de educação infantil também foi alvo de investimentos da Prefeitura, que adquiriu livros, brinquedos, materiais lúdico-pedagógicos, aparelhos de som e CDs para creches e EMEIs. Além disso, houve reformas das unidades escolares, com ampliação de pátios e adequação dos sanitários às crianças pequenas (SÃO CARLOS, 2004e, p. 27).

### *Formação permanente de professores*

Diversos foram os programas e cursos de formação oferecidos aos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de São Carlos, ao longo da primeira gestão do PT.

Entre os meses de junho e julho de 2001, todas as educadoras das creches municipais participaram de um curso de capacitação de oito semanas sobre o tema “musicalização”, visando o desenvolvimento desse tipo de trabalho com as crianças.

No mesmo período, as educadoras foram levadas para conhecer as instalações físicas e o projeto pedagógico da Creche “Carochinha”, da USP de Ribeirão Preto, considerada modelo de atendimento à criança. Além disso, todas as diretoras de creches do município também visitaram as duas creches do campus da USP e uma outra pertencente à Ordem dos Advogados do Brasil, em São Paulo. O objetivo dessas visitas era proporcionar às educadoras e diretoras o conhecimento de novas propostas e implantar algumas delas nas creches municipais de São Carlos.

Visando reunir os educadores da rede municipal de ensino para uma discussão sobre temas educacionais da atualidade, a SMEC implantou, também em 2001, os “EnCantos Pedagógicos”, que consistiam em momentos para apresentação de vídeos, troca de experiências, palestras, debates etc. Os encontros dirigiam-se, sem caráter de obrigatoriedade, a diretores, professores e funcionários de creches, EMEIs e EMEBs da rede municipal.

Em agosto de 2001, teve início um curso de extensão para educadoras de creches municipais com o tema “Uma teoria para rever a prática”. O objetivo do curso, que só foi concluído em abril de 2002, era o de transmitir teorias que ajudassem as educadoras a rever a prática de seu trabalho diário nas creches.

Em setembro do mesmo ano foi sancionada a Lei nº 12.860, autorizando o Poder Executivo Municipal a celebrar convênio com a União, por intermédio do Ministério da Educação, para a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em São Carlos (SÃO CARLOS, 2001d, Art. 1º). Voltado especialmente para os professores de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, o programa tinha por objetivo apresentar alternativas ao professor no processo de ensino e aprendizagem. O curso foi organizado pela equipe coordenada por Telma Weisz (especialista em alfabetização e formação de profes-

res), por meio da parceria entre o MEC, que forneceu todo o material didático, e a Prefeitura Municipal, que ficou responsável por sua realização e pelas cópias das apostilas distribuídas aos professores ao longo do curso.

Com duração de um ano e meio, as 180 horas do curso foram distribuídas em três módulos, com 75% do tempo dedicado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao estudo individual e produção de textos. Inicialmente, foram convidados os professores de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e, depois, os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante o lançamento do PROFA, Telma Weisz explicitou a concepção do programa que estava sendo trazido para São Carlos. Segundo a especialista, a diferença entre o desempenho escolar das crianças pobres das escolas públicas e o das crianças de classe média não é do tipo de déficit intelectual, lingüístico ou cultural. A diferença decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a criança das classes populares, em virtude da menor participação em eventos de leitura e escrita, encontra-se em desvantagem. Para ela, “Politicamente, esta é a maior contribuição que o PROFA tem a oferecer, uma vez que rompe com a idéia de que criança pobre não aprende” (COMEÇA..., 2001, p. A4).

Outra ação voltada para a melhoria da aprendizagem de leitura e escrita entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental foi o projeto “Estudar pra Valer!”, fruto de uma parceria entre a SMEC, a Fundação Volkswagen e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

O programa foi desenvolvido entre os anos de 2003 e 2004 em três EMEBs: “Janete Maria Martinelli Lia”, “Arthur Natalino Derigge” e “Afonso Fioca Vitali”. Ao todo, foram envolvidos mais de 2 mil alunos de 1ª à 4ª série, além de cerca de 60 professores que participaram de cursos de formação continuada. A metodologia do projeto foi desenvolvida pelo CENPEC, que busca trabalhar conteúdos de leitura e escrita em relação aos diferentes gêneros, oferecendo material de apoio impresso para todos os alunos.

Em outubro de 2002, a SMEC lançou, em parceria com o Instituto Ciência Hoje da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o “Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação”, com o objetivo de investir na melhoria da qualidade do ensino de ciências na rede municipal. Visando atender alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental, o pro-



grama promoveu a capacitação dos professores para trabalhar com a revista “Ciência Hoje das Crianças” como ferramenta didática que ressalta a utilização prática da ciência. A formação buscou fortalecer a prática de trabalhar com projetos, elaborando coletivamente propostas de aprendizagem ativas, cooperativas e interdisciplinares.

Ainda em 2002, a SMEC deu início ao “Projeto Portinari”, adquirindo 150 exemplares da obra **Portinari**, da Coleção Crianças Famosas (Editora Callis), e 200 exemplares do título **Candido Portinari**, da Coleção Mestres das Artes no Brasil (Editora Moderna). Os livros foram distribuídos às escolas, proporcionalmente ao número de alunos, e se juntaram ao acervo das bibliotecas. Os professores integrantes do projeto participaram de uma capacitação que, visando a interação entre os diferentes conteúdos curriculares, foi composta de oficinas voltadas para a discussão dos aspectos históricos, religiosos, sociais e humanos da cultura brasileira, expressos na obra de Portinari. No campo artístico, os professores tiveram a oportunidade de aprender sobre o afresco, uma das técnicas utilizadas pelo pintor. Na área de História e Geografia, resgatou-se a saga do café. A Literatura, por sua vez, voltou-se para o trabalho com os livros sobre o pintor.

Vários outros cursos e oficinas de formação continuada foram oferecidos pela SMEC aos profissionais da educação municipal entre os anos de 2001 e 2004, tais como:

- O curso “Construindo a Identidade”, com o tema “Brincando com Sons”.
- O Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas.
- O curso sobre o material pedagógico de Educação Física “Linha Movimento”, ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello, da UFSCar.
- A oficina de literatura “A Concretude do Imaginário”, que objetivava a criação de personagens que penetram no mundo das histórias.
- A oficina “Aprender brincando”, que sugeria a exploração de componentes lúdicos, dramáticos e musicais nas duas primeiras séries do ensino fundamental, dentro da concepção de que são elementos que propiciam uma aprendizagem mais efetiva nesse nível de escolaridade.
- A oficina “Educação Especial”, visando a elaboração de procedimentos de ensino adequados às dificuldades de aprendizagem, apresentadas por crianças com necessidades especiais.

- A oficina “Ciências Naturais: a filosofia do Projeto Mão na Massa”, objetivando discutir com os participantes os pressupostos desse projeto, e aplicá-lo através de aula-modelo.
- A oficina “História e Memória”, visando, através de exercícios de sensibilização, levar os participantes a utilizar a história oral-individual para, pela via do processo mnemônico, resgatar a história.

Antecipando-se à Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares de todo o país, a SMEC de São Carlos já trabalhava, desde 2001, com essa temática na rede municipal.

Pela lei federal, que alterou o texto da LDBEN de 1996, o currículo da educação básica deve incluir “o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003a). Tais conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A partir de 2001, a área de Educação Étnica da SMEC realizou, em parceria com diversas instituições, vários cursos de capacitação e oficinas temáticas para os profissionais da rede.

Entre os meses de agosto e outubro de 2002 foi realizado o curso “A África tem História – Introdução à História da África”, com carga horária de 30 horas, para professores do ensino fundamental e de Projetos Sociais. O curso, ministrado pelo Prof. Edílson Marques da Silva, docente do Departamento de Comunicação da UNESP Bauru, teve como objetivo “subsidiar o trabalho docente no que diz respeito ao passado silenciado de um povo que contribuiu e continua a contribuir para o desenvolvimento de muitas sociedades, além da brasileira” (SÃO Carlos sai..., 2003, p. C5).

Outros cursos e oficinas temáticas também foram oferecidos, tais como:

- “Material Didático para Combater o Racismo” (junho a dezembro de 2001 – 180 horas), para professores de educação infantil e ensino fundamental, minis-

trado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar). O objetivo do curso foi encorajar professores comprometidos com a defesa dos Direitos Humanos e criar condições para que avaliem e elaborem materiais didáticos que visem combater toda sorte de discriminação.

- “Análise de Imagens e Textos de Livros Didáticos” (outubro a dezembro de 2001 – 30 horas), para professores de ensino fundamental, pela Prof<sup>a</sup>. Ms. Lúcia Maria Barbosa de Assunção, docente do Departamento de Letras da UFSCar e membro do NEAB. O objetivo do curso era sensibilizar os professores na identificação de situações de discriminação, estereótipo e preconceito que possam estar sendo veiculadas pelo livro didático.
- “Educação anti-racista”, para a equipe de apoio pedagógico e assistentes de direção das EMEBs, sob a responsabilidade de Vera Neusa Lopes em parceria com o NEAB/UFSCar e a SMEC. O objetivo foi sensibilizar os profissionais para a questão do racismo e discriminação que ocorrem no ambiente escolar e, desta forma, descobrir as diferenças e organizar o currículo escolar.
- “As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes”, para diretores, professores e equipe de apoio pedagógico, com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Célia da Silva, docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Bahia, facilitadora do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê. Essa oficina foi uma parceria entre o NEAB/UFSCar e a SMEC, cujo objetivo foi identificar as transformações na representação social do negro, bem como identificar seus fatores determinantes.

Visando elevar o nível de qualificação dos professores municipais, em junho de 2003 foi aprovada a Lei n<sup>o</sup> 13.175, autorizando o Poder Executivo a celebrar convênio de cooperação técnica com instituições de ensino, públicas ou privadas, para formação em nível superior dos professores e pajes concursados em exercício nos diversos níveis de ensino da rede municipal (SÃO CARLOS, 2003f, Art. 1<sup>o</sup>). A lei previa o repasse às entidades conveniadas de um valor total máximo de R\$ 564.000,00 (quinhentos e sessenta e quatro mil reais), em parcelas mensais e sucessivas, durante a vigência dos convênios (SÃO CARLOS, 2003f, Art. 3<sup>o</sup>).

Na sessão da Câmara Municipal em que o projeto dessa lei, enviado pelo Prefeito, foi votado, houve polêmica em torno de uma emenda proposta pelos vereadores da bancada do PT. Estes queriam que os convênios se dessem “preferencialmente” com universidades públicas da cidade, em especial a UFSCar, que há anos oferece curso de Pedagogia, e apenas “eventualmente” com as instituições particulares. Muitos vereadores, no entanto, consideraram que o Poder Público não deveria fazer essa distinção (ou até “discriminação”, como afirmou a vereadora Diana Cury, do PMDB) entre universidades públicas e privadas, uma vez que já estava sendo negociada a oferta desse curso aos profissionais da rede municipal com o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), uma instituição de ensino superior privada da cidade. Cabe aqui destacar o interesse da vereadora Diana Cury nesse convênio, uma vez que, na ocasião, ela também era professora e coordenadora do curso de Pedagogia da UNICEP.

Na defesa da emenda, os vereadores Geria Montanari, Julieta Lui e Lineu Navarro, todos do PT, lembraram que é uma posição histórica do seu partido a defesa de que os recursos públicos sejam investidos em instituições públicas. Segundo Geria Montanari, “sem desconsiderar a importância da parceria com a iniciativa privada, em muitas ocasiões nós temos obrigação de fazer um esforço pra que recursos públicos vão pra instituições públicas” (SÃO CARLOS, 2003b).

Justificando seu voto contrário à emenda, o vereador Walcinyr Bragatto, do Partido Verde (PV), afirmou o seguinte:

embora eu queira sim que o Poder Público Municipal tenha todos entendimentos para viabilizar os cursos com as Universidade Públicas, aliás já devia ter sido feito isso há muito tempo, nós estamos indo pros finalmente da atual gestão, tanto nossa na Câmara, como do Poder Executivo, e se vier a viabilizar, ótimo, sem custos – melhor ainda – mas não dá pra ficar preso, vinculado, obrigatoriamente nessa perspectiva, porque senão os educadores é que serão prejudicados. E pra finalizar, (...) nós temos inúmeros exemplos de processos aprovados por esta Casa, aonde o dinheiro público, não obrigatoriamente vai pro cofre público, *mas o dinheiro público sim, obrigatoriamente, tem que ir pro interesse público, e o interesse público pode ser garantido também com a parceria da iniciativa privada*, para não correr o risco de um processo tão significativo, tão importante, ser prejudicado pelas amarras da burocracia governamental deste país (SÃO CARLOS, 2003b, grifos meus).

Era utilizada, assim, a velha noção de “interesse público”, tão presente nos discursos dos setores privatistas, para justificar a transferência dos recursos públicos para a rede privada de ensino.

O fato é que a emenda da bancada do PT acabou sendo rejeitada, por dez votos contrários e oito favoráveis (SÃO CARLOS, 2003b), o que abriu caminho para a assinatura do convênio entre a Prefeitura Municipal e a UNICEP, em agosto de 2003. Essa parceria previa a oferta do curso de Pedagogia aos professores da rede municipal interessados, que deveriam passar por exame de seleção. Se estivessem aptos a fazer o curso, as mensalidades seriam divididas entre a própria instituição, o Governo Municipal e o professor, cada uma das partes arcando com um custo mensal de R\$ 100,00 (cem reais).

Sob esse mesmo tipo de inspiração, foi aprovada a Lei nº 13.339, de junho de 2004, autorizando o Poder Executivo Municipal “a celebrar convênio com Universidades, Centros Universitários e demais Instituições de Ensino Superior com o objetivo de efetivar cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da rede municipal de educação” (SÃO CARLOS, 2004b, Art. 1º). O convênio consiste no pagamento pelo município de bolsa-auxílio, parcial ou integral, para cursos de extensão ou de pós-graduação, em nível de especialização. A lei toma o cuidado de declarar a despesa resultante do convênio como gasto no desenvolvimento do ensino (SÃO CARLOS, 2004b, Art. 2º). Assim, com a conivência do governo petista, as instituições privadas garantiram para si novos repasses de verbas públicas, sob a alegação de investimento na melhoria da qualidade do ensino público da rede municipal.

### *Reformulação do Estatuto do Magistério Municipal*

O programa do PT para a educação em São Carlos já previa a necessidade de readequação do Estatuto do Magistério Público Municipal, que estava em vigor desde 1996, antes da aprovação da nova LDBEN e da criação do FUNDEF. Em decorrência disso, vários aspectos precisavam ser revistos, inclusive a necessidade de inclusão das creches e de seus profissionais na rede municipal de ensino.

Em 2002 a SMEC deu início à discussão do novo Estatuto da Educação Municipal. A mudança do nome foi justificada pela intenção de contemplar nesse estatuto não somente os professores, mas também todos os profissionais ligados à educação municipal, tais como inspetores de alunos, secretários de escola e merendeiras. Além disso, a Secretaria, juntamente com os vereadores do PT, buscavam a construção de um estatuto que regulamentasse não somente a carreira do magistério, mas também a estrutura e a organização da educação pública municipal.

Uma novidade desse estatuto foi o próprio processo de elaboração da lei. O Estatuto do Magistério aprovado em 1996 foi elaborado por uma comissão de dez profissionais – entre professores e especialistas ligados ao antigo Departamento de Educação e Cultura (posteriormente transformado em Secretaria) – designados pelo Poder Executivo. O projeto elaborado por essa comissão foi aprovado pela Câmara Municipal, sem envolvimento direto dos profissionais da rede municipal de ensino. Para a revisão desse estatuto, a SMEC defendeu e estimulou a participação de todos os envolvidos no processo educacional: professores, diretores, coordenadores, inspetores, merendeiras e demais funcionários de creches, EMEIs e EMEBs.

A proposta de construção coletiva do estatuto foi lançada em março de 2002, com a aprovação de um cronograma para as reuniões dos grupos de trabalho, abertos a todos os interessados. Os grupos deveriam discutir temas específicos do estatuto e elaborar relatórios finais que subsidiariam a confecção do projeto de lei.

Nessa ocasião, a vereadora Geria Montanari (PT) encaminhou uma proposta de estatuto, fruto de várias reuniões e assembleias realizadas com os profissionais da rede municipal de ensino ao longo de 2001, a fim de contribuir para as discussões dos grupos de trabalho. Para elaborar essa proposta, a vereadora recorreu às opiniões expressas nos debates e consultou estatutos de outros municípios (a maioria administrados pelo PT), como Diadema, Catanduva, Belém, Belo Horizonte, Salvador, São Bernardo do Campo, etc. (MONTANARI, 2002). Sua preocupação era a elaboração de um estatuto que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município, a qual estaria “intimamente ligada à **valorização do profissional** e à **gestão democrática**” (MONTANARI, 2002, grifos da autora). Geria Montanari defendia que

Dentre as questões que precisam estar contempladas no Estatuto está a estruturação de uma carreira adequada à valorização do pessoal do magistério, critérios justos de promoção baseados na formação e em avaliações periódicas e as formas de efetiva participação de todos na melhoria das condições de trabalho e na construção de um ensino de qualidade (VEREADORA..., 2001, p. A4).

Entre as formas de participação previstas em sua proposta estavam a criação de conselhos escolares de caráter consultivo e deliberativo, bem como as eleições diretas e paritárias para dirigentes escolares (MONTANARI, 2002).

A SMEC previa a regulamentação, pelo novo estatuto, de diversos aspectos da educação municipal, tais como: a entrada exclusiva por concurso público, a definição de quais cargos poderiam ser comissionados e quais eleitos; a carreira dos professores, atribuições de aulas, vencimentos, piso salarial e jornada de trabalho; a gestão democrática da educação.

Apesar da pressão dos vereadores para que o projeto de lei do estatuto fosse enviado logo à Câmara Municipal, a fim de que houvesse tempo para debatê-lo antes do ano eleitoral (2004), apenas no último ano da primeira gestão de Newton Lima Neto a SMEC concluiu a elaboração do anteprojeto, procurando contemplar as sugestões efetuadas pelos profissionais da educação municipal durante as discussões sobre o estatuto. Nesse anteprojeto já haviam sido incorporadas questões importantes, como a valorização do profissional considerando sua formação e capacidade no desempenho da função. A proposta de eleição para diretores escolares já havia sido descartada, prevalecendo a forma de indicação pelo Prefeito Municipal (SÃO CARLOS, 2004f).

Esse anteprojeto foi apresentado primeiramente à rede de ensino municipal para a incorporação de novas sugestões. Somente depois disso o projeto final de estatuto seria enviado à Câmara Municipal, o que aconteceu apenas na segunda gestão do Prefeito Newton Lima Neto (2005-2008). A Lei n° 13.889, que regulamentou o novo Estatuto da Educação Municipal, foi aprovada em outubro de 2006.

### 3.4 Educação de jovens e adultos

O carro-chefe da política para a educação de pessoas adultas no governo Newton Lima Neto foi o “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos” (MOVA - São Carlos), lançado pelo Prefeito durante a I Conferência Municipal de Educação, em dezembro de 2001. O programa tinha como objetivo combater o elevado índice de analfabetismo no município, situação contraditória ostentada pela “Capital da Tecnologia”. Segundo o **Mapa do Analfabetismo no Brasil** (BRASIL, 2003b), publicado pelo INEP com dados relativos ao ano 2000, São Carlos possuía 22.933 analfabetos funcionais (pessoas com menos de quatro anos de estudo), o que correspondia a uma taxa de 15,6% da população. No Estado de São Paulo, a taxa de analfabetismo funcional chegava a 18,5%.

O projeto de lei que instituiu o MOVA - São Carlos foi votado em regime de urgência pela Câmara Municipal em março de 2002, após ter sua votação adiada uma vez sob a alegação de alguns vereadores de falta de tempo hábil para discussão do projeto. O fato é que algumas características do programa causaram polêmica, tais como o seu caráter de movimento e a utilização de educadores voluntários. Na condição de professora ligada ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a vereadora Julieta Lui (PT) argumentou que “O Mova desregulamenta a profissão dos professores” (MOVA servirá..., 2002, p. A7), uma vez que lança mão de educadores bolsistas. Por essa razão, ela apresentou uma emenda ao projeto propondo que os educadores tivessem diploma de magistério ou equivalente, e que fossem contratados pelo município. Outro vereador, Idelso Marques de Souza Paraná (PDT), propôs ainda caráter continuado e permanente ao MOVA. Essas emendas foram rejeitadas sob a alegação de que descaracterizariam o programa.

De fato, o MOVA - São Carlos foi inicialmente pensado como um movimento de caráter temporário visando recuperar um atraso educacional, com características semelhantes ao que já foi realizado pelo PT em outras cidades. Para isso, o Poder Público busca o engajamento da sociedade civil, estabelecendo convênios com entidades e associações que indicam educadores voluntários e/ou cedem espaços e oferecem materiais básicos para a montagem de uma sala de alfabetização.

Durante a sessão da Câmara Municipal em que o projeto de lei foi aprovado, essas características do programa foram criticadas pelo vereador Paraná. Este afirmou que “o



Município pretende, com este projeto, terceirizar a educação com caráter de mobilização social, sem de fato assumir o compromisso com a educação e com os educadores” (SÃO CARLOS, 2002a). A crítica do vereador faz sentido se considerada dentro do contexto de reforma do Estado que o país vivenciou ao longo da década de 1990, a qual impôs limitações reais ao investimento nas políticas sociais. Isso se manifestou de forma especialmente grave na educação de jovens e adultos, uma vez que, na lei que regulamentou o FUNDEF, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o inciso que mandava considerar também as matrículas do ensino fundamental nos cursos de EJA para a distribuição dos recursos do Fundo (ARELARO; KRUPPA, 2007). Desse modo, sem desconsiderar os resultados positivos no combate ao analfabetismo que o MOVA tem obtido em diversos municípios do país, cabe a pergunta se, na prática, esse movimento, baseado em parcerias do Estado com a sociedade civil e no trabalho voluntário, não seria uma forma barateada de permitir o acesso à educação para populações historicamente marginalizadas.

Apesar da polêmica, a Lei nº 12.968, que instituiu o programa MOVA - São Carlos, foi aprovada pela Câmara Municipal, autorizando a SMEC a celebrar convênios com entidades, sociedades, associações e instituições regularmente constituídas, e prevendo a concessão de auxílios e subvenções por sala de alfabetização criada.

Tais convênios visariam a “ação conjunta para atender jovens e adultos que não completaram a 4ª (quarta) série do Ensino Fundamental, nas diferentes faixas etárias a partir dos 14 (quatorze) anos de idade, que residam ou trabalhem em São Carlos” (SÃO CARLOS, 2002c, Art. 2º). Observe-se que a idade mínima prevista para a entrada no programa corresponde à idade em que o jovem deveria estar concluindo o ensino fundamental, o que indica a possibilidade de ainda não estar sendo cumprida a escolaridade obrigatória de oito anos, instituída desde 1971.

O Decreto nº 057, de maio de 2002, que regulamentou a lei, indicou os objetivos do MOVA - São Carlos:

- I. Desenvolver ações concretas que visem a erradicação do analfabetismo no Município de São Carlos, através de convênios com entidades, associações, sociedades e instituições que manifestem interesse e estejam regularmente constituídas;
- II. Atender a população de jovens e adultos que residam ou trabalhem no Município de São Carlos, os quais não tenham completado o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), com idade mínima de 14 anos, e,

III. Elevar a escolaridade da população referida no inciso II, buscando o seu encaminhamento para a continuidade dos estudos nas redes estadual ou municipal de ensino, assegurando o direito à Educação (SÃO CARLOS, 2002b, Art. 1º).

A lei já determinava que o programa se realizaria com pessoal voluntário, que poderia receber bolsa-auxílio. O decreto estipulou o valor dessa bolsa em “R\$ 200,00 (duzentos reais) por mês, para fins de despesas com locomoção, alimentação e despesas eventuais de aquisição de material pedagógico e educacional necessário à sua formação” (SÃO CARLOS, 2002b, Art. 8º).

Os legisladores também se preocuparam em exigir dos voluntários uma capacitação mínima para o trabalho com alfabetização de adultos. Por isso, determinaram que os educadores atendessem a um dos seguintes requisitos:

- I. Ter concluído ou estar cursando os dois últimos anos do curso de Magistério/Normal;
- II. Ter curso superior – Modalidade Licenciatura Plena;
- III. Ter ou estar cursando Pedagogia ou Curso Normal Superior (SÃO CARLOS, 2002b, Art. 9º).

Além da capacitação inicial dos educadores voluntários promovida pela SMEC, ficou prevista uma formação permanente, realizada em reuniões pedagógicas semanais. Também foi estabelecido que as classes de alfabetização teriam entre dez e vinte alunos, funcionando de segunda à quinta-feira, por duas horas diárias, nos períodos da manhã, tarde e noite, dependendo da demanda e existência de educadores.

O decreto criou, ainda, o “Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos”, que deveria discutir e estabelecer as diretrizes do movimento.

Com o MOVA - São Carlos, a expectativa era atingir pessoas que, sozinhas, não procurariam as salas de EJA da rede regular de ensino. Na visão da Secretaria, “na medida em que o Mova incentiva estas pessoas a voltarem a estudar, a tendência é de um aumento na educação de jovens e adultos” (PROGRAMA aguarda..., 2002, p. A5). Além disso, credi-

tava-se que o formato do programa (aulas com duas horas de duração, em quatro dias da semana) seria um grande facilitador.

A formação inicial dos educadores voluntários ocorreu em maio de 2002, e no mês seguinte cerca de 60 salas de alfabetização começaram a funcionar. No entanto, para Marina Palhares, naquele momento não bastava “apenas oferecer vagas às pessoas que encontram-se fora da escola, precisamos buscá-las em seus lares, incentivando-as para voltar a escola. Esse é o papel de todos os educadores que atuarão no Mova” (SECRETARIA de Educação lança..., 2002, p. A7).

A conquista do Governo Federal por Luis Inácio Lula da Silva (PT) nas eleições de 2002 trouxe, na área da educação de jovens e adultos, o programa “Brasil Alfabetizado”. Em sintonia com o governo de seu partido, o Prefeito Newton Lima Neto assinou, em junho de 2003, um convênio para o funcionamento daquele programa em São Carlos. A SMEC viu-se, então, diante do desafio de conciliar dois programas de alfabetização de jovens e adultos no município.

O “Brasil Alfabetizado” previa classes de, no mínimo, 15 e, no máximo, 20 alunos, sendo que os educadores, também voluntários, receberiam uma bolsa-auxílio mensal de R\$ 15,00 (quinze reais) por aluno.

O curso de capacitação para esses educadores – alunos da USP, da UFSCar, dos cursos de Magistério do CEFAM e do Instituto de Educação “Dr. Álvaro Guião”, e professores formados em licenciatura – teve início em julho de 2003, sob a coordenação de profissionais da SMEC e de professores da UFSCar. Inicialmente foram abertas 35 salas do “Brasil Alfabetizado”, as quais, assim como as salas do MOVA, começaram a funcionar em centros comunitários, igrejas e escolas que ainda não possuíam salas de alfabetização.

Em novembro desse mesmo ano foi realizado o I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas, fruto de uma parceria entre a UFSCar e a SMEC. Essa parceria também deu origem ao projeto “Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Digital” que, ao longo de 2004, ofereceu acesso à informática a cerca de 600 educandos das salas de alfabetização do município (SÃO CARLOS, 2004e, p. 29).

Segundo dados da Prefeitura Municipal (SÃO CARLOS, 2004e, p. 29), em 2004 havia em São Carlos 41 salas do MOVA e 20 salas do “Brasil Alfabetizado”. Os dois

programas de alfabetização de pessoas jovens a adultas continuam em funcionamento no município.

No entanto, também houve investimentos da Prefeitura nos cursos oficiais de EJA da rede municipal. Em 2001, a SMEC abriu mais 4 salas de suplência, visando a ampliação do atendimento. Essas salas funcionavam em diferentes regiões da cidade, tanto em EMEBs e EMEIs quanto em igrejas, visando melhor atender a população.

Para fortalecer a política de educação de jovens e adultos no município, a SMEC ofereceu, ainda em 2001, um curso de capacitação exclusivamente para educadores dessa modalidade de ensino. O “Encontro de Formação de Educadores de Jovens e Adultos”, baseado no referencial teórico de Paulo Freire, tinha como objetivo propiciar aos docentes um espaço de reflexão sobre seu trabalho em sala de aula. Também foi aberto concurso específico para professores dessa modalidade de ensino.

Uma estratégia para ampliar o atendimento em EJA foi a parceria entre a Prefeitura, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Sindicato das Empresas de Vigilância e Segurança do Estado de São Paulo (SEVESP), por meio da qual foi aberta, em fevereiro de 2002, uma sala de suplência I na EMEB “Antônio Stella Moruzzi”. Na época, o prefeito Newton Lima Neto declarou sua intenção de estimular parcerias do Poder Público com diversos segmentos da sociedade (empresas, escolas, instituições, ONGs, sindicatos etc.) a fim de ampliar os programas sociais. Para ele, o objetivo principal desse convênio era “ampliar a participação da sociedade na tarefa de corrigir uma enorme injustiça que foi cometida (...) contra milhões de brasileiros das camadas mais populares, mais pobres, que não tiveram a oportunidade de estar nos bancos escolares” (NEWTON Lima ministra..., 2002, p. A3). Assim, o Prefeito petista parecia afinado com as teses neoliberais que pregam a transferência das responsabilidades do Estado na garantia dos direitos sociais para a sociedade civil.

Na Tabela 16 é possível observar a evolução das matrículas de EJA na rede municipal de ensino, ao longo da gestão de Newton Lima Neto. Os números se referem apenas aos cursos oficiais, não estando incluídos os alunos dos programas MOVA e “Brasil Alfabetizado”.

**TABELA 16. MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS, 2001, 2002, 2003, 2004.**

<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
1.478	1.192	1.253	1.405

FONTE: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Entre os anos de 2001 e 2004, nota-se uma ligeira diminuição das matrículas nessa modalidade de ensino. Registra-se uma queda mais acentuada em 2002, com recuperação nos dois anos seguintes. Pelos números, pode-se deduzir que a expectativa da SMEC de ver a demanda por EJA ampliada em virtude dos programas de alfabetização acabou não se realizando de forma tão direta, pelo menos nesse momento inicial.

### **3.5 Educação inclusiva**

A partir do ano de 2001, as ações da SMEC na área de Educação Especial giraram em torno do programa “Escola Inclusiva”. Na apresentação do livro **Escola inclusiva** (2002), organizado pela Secretária Marina Palhares e pela coordenadora pedagógica de Educação Especial da SMEC, Simone Marins, estão explicitados os fundamentos desse programa:

A política em educação especial do Partido dos Trabalhadores fundamenta-se nos princípios de educação para todos e defende que o atendimento a toda criança, jovem e adulto com necessidades especiais aconteça dentro do sistema regular de ensino, construindo, assim, uma sociedade inclusiva (PALHARES; MARINS, 2002, p. 7).

Ao assumir como prioridade o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da rede regular de ensino, a política educacional do PT para o setor se alinha às determinações da nova LDBEN (BRASIL, 1996b, Art. 58, 59 e 60).

Palhares e Marins (2002) informam que, até o ano 2000, o atendimento na rede municipal de ensino de São Carlos se limitava a pessoas com deficiência visual e auditiva. Por isso, “Nosso primeiro marco na gestão da educação inclusiva foi a garantia de vagas para os alunos com necessidades educacionais especiais, considerando qualquer tipo de deficiência” (PALHARES; MARINS, 2002, p. 7). Outro avanço foi a contratação de professores específicos para a Educação Especial, por meio de concurso público.

O programa “Escola Inclusiva” ofereceu cursos, palestras e oficinas a todos os professores da rede municipal, buscando fornecer subsídios para a qualificação e o envolvimento desses profissionais na proposta de educação inclusiva. Segundo Palhares e Marins (2002, p. 7):

Fundamentados nos princípios da educação inclusiva, entendemos que o envolvimento dos professores das salas comuns se torna de substancial importância quando se consideram a inclusão e o atendimento com qualidade dos alunos com necessidades especiais nas salas comuns (independentemente da necessidade do atendimento técnico especializado nas salas de recursos, também na rede regular de ensino).

As palestras e minicursos oferecidos pela SMEC se enquadravam nas seguintes temáticas: políticas públicas de inclusão, inclusão em áreas específicas e recursos para uma educação inclusiva.

A concepção da Secretaria era a de que, para viabilizar o programa de inclusão e ampliar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na rede, “no sentido de construir um espaço educativo de convivência e respeito à diversidade (...), a escola deve adaptar-se criando condições para que todo aluno tenha acesso e condições de permanência, com qualidade, exercendo e aprendendo a consolidar seus direitos e cidadania” (EDUCAÇÃO entrega..., 2002, p. A5).

Nesse sentido, em maio de 2001 foi montada uma sala na EMEI “João Jorge Marmorato” para atender pessoas portadoras de deficiência física para alfabetização e suplência. Naquele momento foram abertas 10 vagas para pessoas maiores de 14 anos de idade. Segundo informações do presidente da Associação dos Deficientes de São Carlos (ADESC), existiam no município aproximadamente 120 usuários de cadeira de rodas analfabetos

(SECRETARIA de Educação monta..., 2001, p. A5). O objetivo da Secretaria era fazer um cadastramento dessas pessoas e tornar possível seu acesso às salas de aula.

Em março de 2002, a SMEC fez uma entrega de material para Educação Especial nas creches “Juliana Maria Ciarrocchi Perez”, “Pedro Pucci”, “Ruth Bloen Souto” e “Terezinha Ríspoli Massei”, e na EMEI “Antônio Lourdes Rondon”. Eram objetos próprios para serem utilizados pelas educadoras na estimulação visual, auditiva e tátil de crianças que apresentam algum tipo de deficiência, bem como brinquedos diversos para estimulação, que poderiam ser utilizados por todas as crianças. O material foi comprado com verba de convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em junho do mesmo ano, houve nova entrega de materiais para equipar as unidades escolares do município que atendiam alunos com necessidades educativas especiais. Dessa vez, as EMEBs também foram contempladas.

Ainda em 2002, as educadoras das creches municipais participaram do curso “Formação continuada de educadoras para inclusão de crianças com necessidades especiais em creches: socialização e linguagem”, oferecido pela SMEC.

Em maio de 2003, a Secretaria promoveu uma capacitação para professores da rede municipal que trabalhavam com alunos portadores de deficiência auditiva na sala de recursos. O objetivo dessa capacitação foi “oferecer aos professores ferramentas pedagógicas que auxiliem a comunicação com os alunos e possam desta forma facilitar o aprendizado em sala de aula” (EDUCAÇÃO capacita..., 2003, p. A5). Na época, já havia salas de recursos (em horário contrário às aulas regulares dos alunos atendidos) nas EMEIs “Dom Rui Serra”, “Arary Leite Pereira Lopes” e “João Jorge Marmoratto”, e também nas EMEBs “Janete Maria Martinelli Lia”, “Antônio Stella Moruzzi”, “Maria Ermantina Tarpani”, “Dalila Galli” e “Artur Natalino Deriggi”. As salas de recursos foram sendo gradualmente estendidas para as demais EMEIs e EMEBs da rede.

Visando assegurar condições adequadas para o exercício da educação inclusiva, em maio de 2003 foi aprovada a Lei nº 13.145, que estabelece o número máximo de alunos por professor em classes que atendem alunos com necessidades educativas especiais. Assim, ficou estabelecido que, em creches, o número máximo é de 15 crianças; na pré-escola, máximo de 20 alunos; e nos demais níveis e séries, 30 alunos (SÃO CARLOS, 2003d). Essa relação de alunos por professor é um pouco menor do que já estava estabelecido para toda a

rede municipal de ensino desde 1999. A Lei nº 12.308 estabelecia a seguinte relação de alunos por professor: em creches, o número máximo é de 20 crianças; na pré-escola, máximo de 25 alunos; e nos demais níveis e séries, 35 alunos (SÃO CARLOS, 1999).

Em 2004, a Prefeitura Municipal assinou convênio com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e com a Associação de Capacitação e Desenvolvimento do Excepcional (Acorde) para oferecer educação especializada a pessoas autistas. Por meio desse convênio, o Poder Executivo ficou responsável por subvencionar a adequação das estruturas de cada entidade para que elas pudessem realizar o atendimento, além de repassar verba mensal por cada pessoa atendida.

O esforço para ampliar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais se refletiu nos números do Censo Escolar do MEC (BRASIL, 2007). No ano 2000, houve 63 alunos matriculados na Educação Especial da rede municipal de São Carlos. Já em 2004, o número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados na rede regular de ensino fundamental foi 156, ou seja, em quatro anos houve um aumento de quase 150%.

As ações iniciadas ao longo dessa primeira gestão do Partido dos Trabalhadores em São Carlos puderam ser consolidadas com a reeleição do Prefeito Newton Lima Neto para mais um mandato, em outubro de 2004. Na gestão 2005-2008, com Geria Montanari à frente da SMEC, houve ações importantes para a organização e consolidação da rede municipal de ensino na cidade, como a aprovação do Estatuto da Educação Municipal, da lei que organiza e estrutura o Sistema Municipal de Educação e a elaboração do Plano Municipal de Educação. Além disso, a rede teve que se adaptar à nova legislação de âmbito nacional que incluiu as crianças de seis anos no ensino fundamental e que ampliou a escolaridade obrigatória de oito para nove anos. Todas essas questões, diretamente relacionadas à democratização da educação no país, merecem ser objeto de novas pesquisas.



## CONCLUSÃO

Neste trabalho, o estudo sobre a política educacional implementada pela primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no município de São Carlos visou contribuir para a reflexão sobre os avanços, as dificuldades e as contradições que têm sido verificados no processo de democratização da educação no Brasil.

Nesse processo, o Estado, por meio das políticas públicas que implementa, tem papel central, uma vez que ele é o grande responsável pela garantia do direito de todos os cidadãos à educação. Os partidos políticos, enquanto organizações que representam frações da sociedade e mediam sua relação com o Estado, também são importantes por se constituírem nos propositores das políticas, tendo por base seus programas partidários.

Essas considerações nos levaram a procurar compreender inicialmente o processo histórico da democratização da educação no Brasil, intensificado durante a ditadura militar, quando o país se consolidou como uma sociedade urbano-industrial, e que avançou com as políticas de caráter democrático promovidas pelos governos estaduais de oposição ao regime, eleitos em 1982. Tais políticas se constituíram numa alternativa ao sistema de exclusão e seletividade existente, enfatizando medidas como: a expansão das oportunidades educacionais a todos; a gestão democrática da escola pública, por meio da promoção de fóruns e congressos educacionais, da criação de órgãos colegiados nas unidades escolares e das experiências pioneiras de eleição de diretores; a melhoria da qualidade do ensino, por meio de reformas curriculares e valorização do magistério. A Constituição de 1988 consolidou diversas conquistas, como o dever do Estado na garantia do direito à educação, a qual se tornou direito social, e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, que se tornou direito público subjetivo. A reforma educacional implementada durante a década de 1990 não foi suficiente para fazer avançar, de forma conseqüente, o processo de democratização da educação no país, na medida em que enfatizou a racionalização e a redução dos gastos públicos, num momento em que a luta era pelo aumento dos investimentos do Estado nas políticas sociais.

Desde o início da década de 1980, o Partido dos Trabalhadores foi atuante na defesa de políticas que ampliassem o direito educacional a todos, combatendo o modelo de escola existente, considerado elitista e excludente, e criticando inclusive as políticas dos governos oposicionistas da transição democrática. Propunha a construção de uma “outra escola”,

que se constituísse num espaço de recriação de conhecimento e irradiação da cultura popular. A viabilização dessa proposta se daria por meio de três diretrizes: a democratização do acesso à escola, a democratização da gestão educacional e a construção de uma nova qualidade do ensino.

A eleição do PT para o Poder Executivo em São Carlos, no ano 2000, foi um marco na história do município e trouxe grandes expectativas, uma vez que até então a cidade havia sido administrada sempre pelos mesmos grupos políticos, que se revezavam no poder e se beneficiavam de práticas clientelistas nas quais a lógica do favor predomina sobre a do direito. Nesse sentido, esperava-se que o PT, composto em grande parte por quadros oriundos das duas universidades públicas do município, trouxesse avanços na garantia dos direitos sociais aos cidadãos são-carlenses.

Quando assumiu, o governo petista herdou uma rede escolar de 24 EMEIs e 11 creches municipais, o que possibilitava uma boa participação da rede pública na oferta de educação infantil. No entanto, ainda havia grande déficit de vagas, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos. O ensino obrigatório encontrava-se universalizado, com ampla cobertura da rede pública, embora a rede municipal fosse pequena, contando com apenas oito EMEBs responsáveis por 14% das matrículas nesse nível de ensino. Além disso, o índice de analfabetismo funcional no município era elevado, atingindo 15,6% da população.

O programa educacional do governo do PT para a gestão 2001-2004 em São Carlos trazia, além das três diretrizes nacionais do partido, a ênfase na educação de jovens e adultos e na educação inclusiva. No entanto, conforme observamos no Capítulo 2, já não se buscava a construção de uma “nova” qualidade do ensino, baseada na criação de uma escola popular, mas apenas a “melhoria” da qualidade do ensino existente. Podemos considerar essa mudança como uma consequência da decisão do partido de participar do jogo eleitoral, o que, segundo Przeworski (1991), o leva a se afastar do seu programa original de classe e a defender propostas que, na essência, não diferem da dos outros partidos. Entendemos isso como um prejuízo ao processo de democratização da educação na medida em que a defesa radical da escola pública, gratuita e de qualidade para todos por parte do maior partido de esquerda do país se encontra cada vez mais enfraquecida.

No âmbito da democratização do acesso à escola, as ações do governo Newton Lima Neto se centraram na educação infantil. Além das duas creches municipais herdadas do governo anterior já em fase final de construção, foram inaugurados dois CEMEIs, ampliadas

várias EMEIs e abertas mais três (em casas alugadas e adaptadas). Esses dados demonstram uma expansão modesta da rede física. Ao longo do período, a expansão das matrículas foi maior nas creches, chegando a quase dobrar entre 2001 e 2004, mas a participação da rede municipal permaneceu baixa em relação à rede particular, contemplando apenas 58,64% das matrículas no último ano da gestão. Na pré-escola, o aumento do número de matrículas não chegou a 270, observando-se no período uma queda na participação da rede pública no atendimento desse nível de ensino. Outra medida visando a expansão da oferta de vagas foi a assinatura de convênios com creches filantrópicas, por meio dos quais a Prefeitura se comprometeu a repassar verbas para cada criança atendida por essas instituições. Nesses convênios, saltam à vista os valores extremamente baixos repassados, o que demonstra a educação barateada oferecida à população. Pode-se concluir que as ações do PT nesse setor não foram suficientes para garantir a universalização do acesso à educação infantil no município. No ensino fundamental, embora houvesse certa resistência do governo petista em ampliar o atendimento, tendo em vista sua posição contrária à municipalização do ensino, houve aumento da participação da rede municipal em relação à rede estadual.

No que se refere à democratização da gestão, observamos ações concretas para a ampliação dos canais de participação da comunidade escolar nas decisões internas e na formulação das políticas educacionais. Foram criadas as Conferências Municipais de Educação, realizadas eleições para diretores escolares, instituídos os Conselhos de Escola de caráter paritário e deliberativo e revitalizado o Conselho Municipal de Educação. É possível afirmar que essas medidas da gestão democrática guardam traços de continuidade com o que foi realizado pelos governos estaduais de oposição ao regime militar durante a transição democrática, momento em que a questão da participação estava em grande evidência, embora essa dívida não seja explicitamente reconhecida pelo PT.

No entanto, a experiência da eleição de diretores acabou sendo abandonada pela própria gestão petista, cujas expectativas foram frustradas pelo baixo grau de renovação dos quadros, e optou-se pela volta à forma de indicação pelo Prefeito. O resultado dessa experiência aponta para a conclusão de que a simples instituição de eleições para o provimento de diretores escolares, desvinculada de um projeto pedagógico que vise modificar a distribuição da autoridade e do poder no interior da escola, não é capaz de garantir, por si só, a tão almejada gestão democrática.

Com relação à melhoria da qualidade do ensino, as ações estiveram voltadas para a modernização da estrutura escolar da rede municipal e a valorização dos profissionais da educação, mediante formação continuada e plano de carreira do magistério. Assim, foram construídas as Escolas do Futuro, prédios anexos às EMEBs com bibliotecas e laboratórios de informática. Apesar do avanço em relação à situação anterior, a estrutura física da rede escolar municipal permaneceu modesta se comparada a outras iniciativas do próprio PT, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), construídos na cidade de São Paulo durante a gestão de Marta Suplicy (2001-2004). No aspecto da valorização dos profissionais, a SMEC ofereceu diversos cursos voltados para a formação permanente dos professores e deu início às discussões sobre a reformulação do Estatuto do Magistério Municipal, prevendo mecanismos de valorização dos profissionais com base em sua formação e capacidade no desempenho da função.

Houve, portanto, avanços nesse setor, mas ainda assim não é possível afirmar que o governo Newton Lima Neto fez investimentos pesados na melhoria da qualidade do ensino, da maneira como se fazia necessário. Em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelo INEP, da rede municipal de ensino de São Carlos ficou em 4,7 nos anos iniciais do ensino fundamental, e em 4,5 nos anos finais (BRASIL, 2008). A escala vai de 0 a 10, sendo considerada como média o índice 6. Ou seja, o IDEB revela que a qualidade da educação municipal em São Carlos permanece insatisfatória, apesar de se tratar de um pólo tecnológico com boas condições sociais e de renda e de possuir uma rede pequena de ensino obrigatório, que em 2004 não contemplava 20% das matrículas nesse nível de ensino. Tal quadro nos permite afirmar que há na cidade condições para o desenvolvimento de um ensino de boa qualidade na rede municipal, mas que tem faltado investimentos públicos nesse setor que tornem essa aspiração uma realidade.

No que se refere à educação de jovens e adultos, houve a implantação dos programas MOVA - São Carlos e “Brasil Alfabetizado”, este em parceria com o Governo Federal. Com isso, muitos jovens e adultos da cidade tiveram a oportunidade de se alfabetizar. Apesar da abertura de novas salas e da contratação de professores específicos, as matrículas na rede oficial de EJA sofreram uma pequena redução no período, não se atingindo a meta de ampliação das matrículas nessa modalidade.

No âmbito da educação inclusiva, as escolas municipais foram preparadas, em termos de recursos materiais e humanos, para atender crianças com necessidades educativas

especiais, o que resultou na ampliação de matrículas de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino. As ações voltadas para essa área revelam o avanço das discussões em torno do tema da educação inclusiva que tem ocorrido no país nos últimos anos.

Podemos considerar como ponto polêmico da política educacional da primeira gestão do PT em São Carlos os convênios com entidades privadas, tanto para a expansão das vagas na educação infantil junto às creches filantrópicas, quanto para a formação de professores em nível superior por meio de parceria com um centro universitário particular. A transferência de recursos públicos para instituições privadas era fortemente combatida pelo partido na década de 1980, sobretudo durante os debates em torno da Constituição Federal, quando os petistas defendiam a aplicação dos recursos públicos exclusivamente na escola pública. Diante da crônica falta de investimentos do Estado nas políticas sociais, conforme demonstra a tradição política no Brasil, essa é uma exigência prioritária. Porém, logo se observou no PT a perda de ênfase nessa defesa com a prática cada vez mais freqüente dos convênios e parcerias por parte das suas administrações. O Programa Universidade para Todos (ProUni<sup>9</sup>), criado pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), é emblemático a esse respeito. Com isso, as entidades privadas têm conseguido garantir para si, inclusive nos governos ditos “de esquerda”, uma fonte importante de recursos.

Com base no que foi exposto, é possível concluir que, em linhas gerais, houve coerência entre as ações do governo Newton Lima Neto em São Carlos e o programa para a educação do PT. Nos pontos em que este governo mais se afastou do programa partidário original, como na defesa da “melhoria” da qualidade do ensino (no lugar da construção de uma “nova” qualidade) e na realização de convênios com entidades privadas, ressaltamos que essa parece ser uma tendência geral do partido, não limitada à cidade de São Carlos. Uma crítica pode ser feita para o abandono das eleições como forma de provimento do cargo de diretor escolar, proposta ainda defendida pela maioria dos petistas, impossibilitando assim o amadurecimento da experiência. Além disso, o repertório que o partido tem acumulado em outras administrações com a implantação dos ciclos de aprendizagem, como tentativa de construção de uma escola que incluía a todos, parece não ter sido considerado.

No entanto, os objetivos do governo petista de São Carlos para a educação foram apenas parcialmente alcançados. Os programas voltados para a alfabetização de jovens e

---

<sup>9</sup> O ProUni, criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de janeiro de 2005, tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de nível superior em instituições privadas, às quais é oferecida, em contrapartida, a isenção de alguns tributos.

adultos e para a educação inclusiva, assim como a ampliação dos canais de participação da comunidade escolar na gestão educacional, merecem destaque. Porém, não foram realizadas medidas de impacto na expansão da oferta de vagas na rede municipal de educação infantil ou na melhoria da qualidade do ensino, áreas que necessitariam de mais investimentos do Estado.

O fato é que setores da sociedade civil, engajados na defesa da escola pública de qualidade para todos, têm apresentado propostas efetivas para a educação que, em sua maior parte, não foram enfrentadas pelo governo petista em São Carlos. Em entrevista ao jornal “Folha de S. Paulo”, publicada em abril de 2007, Dermeval Saviani sintetizou a proposta, contrapondo-a ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal na mesma data:

A questão principal que, ao que parece, o PDE não contemplou, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, o que permitiria fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas.

E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades, ou seja, os professores poderiam também participar da gestão da escola, da elaboração de seu projeto político-pedagógico, das reuniões de colegiado, do atendimento às demandas da comunidade, além de orientar os alunos em seus estudos e realizar atividades de reforço.

(...) Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social. Isso permitiria transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não teriam como não aprender. Seus êxitos seriam o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (O ENSINO..., 2007, p. 3).

Como se pode depreender do excerto, o processo de democratização da educação no país ainda precisa lidar com algumas questões fundamentais para a construção de uma escola pública de qualidade, tais como: a jornada integral dos professores, ligados a uma única escola e com tempo dividido entre aulas, planejamento e participação na gestão escolar; melhoria da formação e valorização salarial dos profissionais; e ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, articulada a um projeto educativo de tempo integral.

Apesar de toda a complexidade do problema educacional, que não admite soluções fáceis, consideramos a proposta sintetizada por Saviani um caminho. É de se destacar

que a base dessa proposta vem sendo discutida e defendida desde as primeiras décadas da República brasileira, quando educadores progressistas lançaram seu Manifesto<sup>10</sup> em defesa da “escola oficial, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, egual para todos” (AZEVEDO et al., 1990, p. 62). No entanto, a construção dessa escola republicana, igual para todos os cidadãos, ainda não se efetivou plenamente.

Em nossa pesquisa sobre a política educacional do primeiro governo petista de São Carlos, verificamos que algumas dessas questões fundamentais para a construção de uma escola pública de qualidade presentes na proposta – das quais destacamos a jornada integral dos professores e a escola de tempo integral – não foram problemas enfrentados, o que nos leva a concluir que o Partido dos Trabalhadores poderia ter realizado muito mais ações no sentido de fazer avançar o processo de democratização da educação no município.

Apesar da hegemonia política do PT em São Carlos, que já está em sua terceira gestão<sup>11</sup> e tem governado com base em um programa democrático, os números corroboram nossas conclusões. O último Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), publicado pela Fundação SEADE em março de 2009, apontou que São Carlos ocupa apenas a 377ª posição, entre os 645 municípios paulistas, no quesito escolaridade. No ano 2000, a cidade ocupava a 62ª posição, o que indica que os outros municípios têm avançado muito mais em termos educacionais. Segundo o jornal “Primeira Página”, que noticiou os resultados do IPRS,

O tema “escolaridade” avalia o total de pessoas que concluíram os estudos. Em São Carlos a pesquisa mostra que a proporção de pessoas de 15 a 17 anos que concluíram o ensino fundamental variou de 67,4% para 66%. O percentual de pessoas de 15 a 17 anos com pelo menos quatro anos de estudo aumentou de 93,1% para 96,6%. A proporção de pessoas de 18 a 19 com ensino médio variou de 38,60% para 39,4%. Ainda de acordo com o levantamento do SEADE, a taxa de atendimento à pré-escola entre crianças de 5 a 6 anos, variou de 83,7% para 84,9% (SÃO Carlos fica..., 2009, p. B1).

Assim, podemos concluir que, apesar do discurso democrático presente na política educacional do governo petista liderado por Newton Lima Neto, a cidade de São Carlos

<sup>10</sup> Referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo, de 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e cinco educadores.

<sup>11</sup> O Prefeito Newton Lima Neto foi reeleito para um segundo mandato (2005-2008) e conseguiu fazer seu sucessor, o ex-Reitor da UFSCar, Oswaldo Baptista Duarte.

continua não oferecendo ao conjunto de sua população uma escola pública que atenda plenamente aos seus interesses educacionais. Ostentando o título de “Capital da Tecnologia” e a maior concentração de doutores entre as cidades brasileiras, São Carlos ainda não conseguiu superar a contradição manifesta entre os nichos de excelência acadêmica das suas universidades (USP e UFSCar) e as escolas públicas destinadas às camadas populares dos seus cidadãos.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.

ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 85-105.

AVEIRO, Jorge F. H. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. 2002. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 54-78.

AZEVEDO, José C. de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz H. da (Org.). **Escola Cidadã**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 12-29.

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **Estado, democracia e políticas educacionais no Brasil**: da ditadura militar aos dias atuais. Projeto de Pesquisa. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BORGES, Zacarias P. **Política e educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP; Hortograph, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados da amostra do censo demográfico 2000** – malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério na forma prevista no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e dá outras providências. Brasília, 1996c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso em: 2 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil: o estado de uma nação**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

CAMARGO, Rubens B. de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)**. 1997. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMARGO, Rubens B. de. Reflexões sobre a administração municipal da educação: um início de conversa... **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 175-219, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2180/1832>>. Acesso em: 5 jun. 2008.

CERRONI, Umberto. **Teoria do partido político**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Silvia Anette Kneip. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982. (Coleção História e Política).

CORRÊA, Bianca C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001.

DAMASCENO, Alberto et al. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2000. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2006.

GADOTTI, Moacir; PEREIRA, Otaviano. **Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRACINDO, Regina V. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas: Papyrus, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KECK, Margaret E. **PT - A lógica da diferença: o Partido dos Trabalhadores na construção da democracia brasileira**. Tradução de Maria Lucia Montes. São Paulo: Ática, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1993.

LIMA, Elvira S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002. (Coleção Fundamentos para a Educação).

LIMA, Tatiana P. P. de. **A concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais**. 2004. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUCA, Tânia R. de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.

LUNA, Francisco V.; KLEIN, Herbert S. **O Brasil desde 1980**. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

MACHADO, Carlos R. da S. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim**. 2005. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MAURÍCIO, Lúcia V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./out./nov./dez. 2004.

MEDEIROS, Isabel L. P. de. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança**. 2003. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MONTANARI, Geria. **Contribuição para discussão do Estatuto da Educação Municipal de São Carlos**. São Carlos [s.n.], 2002.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 36).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. De volta à escola. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 jan. 2007. p. A2.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. O Parlamento sitiado, a ciência e a educação. In: Baumgarten, Maíra (Org.). **Conhecimentos e redes: sociedade, política e inovação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005a. p. 173-188. Disponível em: <[http://docs.google.com/View?docid=dfpk5gj3\\_35db857rxj](http://docs.google.com/View?docid=dfpk5gj3_35db857rxj)>. Acesso em: 18 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

O ENSINO de resultados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno Mais!, p. 3.

OLIVEIRA, Andréa C. J. **Participação popular e clientelismo em São Carlos**. 1998. 235 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007a. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007b. p. 83-122.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. O ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 31-46.

PALHARES, Marina S. **A quem serve a pré-escola?: a pré-escola pública municipal de São Carlos (dados de 1983-1989)**. 1990. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

\_\_\_\_\_. **Movimentos comunitários urbanos em São Carlos: a conquista da cidadania num universo relacional**. 1995. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PARO, Vitor H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor H. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Comissão de Assuntos Educacionais. **4º Encontro Nacional de Educação**: relatório final. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://doma-in.Br.inter.net/sgp/caed/relat/4encfim.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Diretório Municipal de São Carlos. **13 propostas para governar São Carlos: PT/PCdoB – para renovar São Carlos**. São Carlos [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. Diretório Municipal de São Carlos. **Programa de educação e cultura para o município de São Carlos (gestão 2001-2004)**. São Carlos [s.n.], 2001.

PASSARINHO, Jarbas. Exposição de motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1971. p. 15-21.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**: colônia e império. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. Tradução de Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÃO CARLOS. Câmara Municipal. **Ata da sessão ordinária, de 4 de dezembro de 2001**. São Carlos, 2001a.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. **Ata da sessão ordinária, de 5 de março de 2002**. São Carlos, 2002a.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. **Ata da sessão ordinária, de 20 de maio de 2003**. São Carlos, 2003a.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. **Ata da sessão ordinária, de 24 de junho de 2003**. São Carlos, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 057**, de 3 de maio de 2002. Dispõe sobre a regulamentação da lei nº 12.968, de 26 de março de 2002, que institui o “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos – MOVA” e dá outras providências. São Carlos, 2002b.

SÃO CARLOS. **Decreto n° 11**, de 5 de fevereiro de 2003. Institui o Conselho de Escola na rede municipal de educação de São Carlos e dá outras providências. São Carlos, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 155**, de 8 de novembro de 2001. Cria a biblioteca escolar nas unidades educacionais que menciona e dá outras providências. São Carlos, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 166**, de 28 de julho de 2004. Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Carlos. São Carlos, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 11.135**, de 8 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal de São Carlos. São Carlos, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.308**, de 16 de dezembro de 1999. Estabelece o número máximo de alunos por classe na Educação Básica do Sistema de Ensino Municipal. São Carlos, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.823**, de 4 de julho de 2001. Institui no Município de São Carlos a realização da Conferência Municipal de Educação. São Carlos, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.860**, de 5 de setembro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênios com a União, por intermédio do Ministério da Educação e dá outras providências. São Carlos, 2001d.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.866**, de 18 de setembro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio de cooperação financeira com a Creche da Divina Providência da Paróquia de Santa Isabel e dá outras providências. São Carlos, 2001e.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.917**, de 6 de dezembro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com creches filantrópicas do Município de São Carlos. São Carlos, 2001f.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.968**, de 26 de março de 2002. Institui o programa denominado “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos” e dá outras providências. São Carlos, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.032**, de 23 de julho de 2002. Majora o valor do repasse previsto no inciso III do Art. 2° da Lei Municipal n° 12.917, de 6 de dezembro de 2001. São Carlos, 2002d.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.145**, de 21 de maio de 2003. Estabelece o número máximo de alunos por classe que inclua alunos portadores de necessidades especiais na Educação Básica da Rede Municipal. São Carlos, 2003d.

SÃO CARLOS. **Lei n° 13.166**, de 18 de junho de 2003. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal n° 10.659/93, de 27 de julho de 1993. São Carlos, 2003e.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.175**, de 26 de junho de 2003. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio de cooperação técnica com instituições de ensino, públicas ou privadas, para formação em nível superior dos professores e pajes municipais. São Carlos, 2003f.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.208**, de 11 de setembro de 2003. Altera o inciso III do Artigo 2° da Lei Municipal n° 12.917, de 6 de dezembro de 2001, que Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com Creches Filantrópicas do Município de São Carlos. São Carlos, 2003g.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.339**, de 2 de junho de 2004. Autoriza o Poder Executivo a firmar convênio com Universidades, Centros Universitários e Instituições de Ensino Superior. São Carlos, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.405**, de 18 de agosto de 2004. Altera a redação da Lei Municipal n° 12.917, de 6 de dezembro de 2001 que “Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com creches filantrópicas do Município de São Carlos”. São Carlos, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.486**, de 16 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a organização administrativa da prefeitura municipal de São Carlos e da outras providências. São Carlos, 2004d.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.889**, de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **A participação que dá certo**: São Carlos-SP (Gestão 2001-2004). São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2004e.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Conheça São Carlos**: história do município. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Anteprojeto de lei**: Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. São Carlos, 2004f.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Edital para eleição de diretores de creches**, de 3 de janeiro de 2001. São Carlos, 2001g.



SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria 003/01**, de 8 de março de 2001. Institui critérios sobre as inscrições para eleição para o processo de composição das listas tríplexes para a eleição de Diretor (a) de Escola Municipal de Educação Infantil e Escola Municipal de Educação Básica e dá outras providências. São Carlos, 2001h.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria X**, de 20 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Conselhos de Escolas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da Rede Municipal de Educação de São Carlos. São Carlos, 2001i.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso: 22 set. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção O que você precisa saber sobre).

SILVA, Ana Paula R. da. **A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos no jornal “Primeira Página” (2001-2004)**. Relatório de pesquisa de iniciação científica, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVA, Gláucia R. da. **O conselho de escola em ação**. 2005. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SKIDMORE, Thomas E. A lenta via brasileira para a democratização: 1974-1985. Tradução: Ana Luíza Pinheiro. In: STEPAN, Alfred (Org.). **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 27-81.

SOUSA, Sandra Z. L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123-135.

SOUZA, Dalgisa dos S. B. de. **Eleição de diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas**. 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

TEBET, Gabriela G. C. **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado.** 2007. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

## ARTIGOS DE JORNAL

“A ESCOLA melhora a qualidade de vida”, afirma Newton Lima. **Primeira Página**, São Carlos, 22 out. 2002. p. A3.

ALUNOS do EJA recebem diploma de formação de curso. **Primeira Página**, São Carlos, 20 dez. 2001. p. A3.

ALUNOS retornaram às salas de aula ontem. **Primeira Página**, São Carlos, 11 fev. 2003. p. A7.

APROVADO cronograma para o Estatuto da Educação. **Primeira Página**, São Carlos, 12 mar. 2002. p. A7.

ASSINATURA de convênio amplia atendimento. **Primeira Página**, São Carlos, 19 jun. 2002. p. A8.

AUDIÊNCIA pública debate Estatuto da Educação. **Primeira Página**, São Carlos, 7 jun. 2004. p. A3.

AULAS na rede pública municipal começam dia 10 de fevereiro. **Primeira Página**, São Carlos, 18 jan. 2003. p. A7.

CAIC tem sala de informática com 34 computadores. **Primeira Página**, São Carlos, 13 set. 2002. p. A8.

CÂMARA adia votação do Projeto Mova. **Primeira Página**, São Carlos, 27 fev. 2002. p. A5.

CEMEI será inaugurada no Santa Felícia. **Primeira Página**, São Carlos, 20 dez. 2003. p. A5.

CIDADE Aracy ganha 2 novas Emeis na 2ª. **Primeira Página**, São Carlos, 16 fev. 2002. p. A5.

CIDADE quer erradicar analfabetismo adulto. **Primeira Página**, São Carlos, 24 fev. 2002. p. A3.

COM 13 votos, Câmara aprova projeto Mova. **Primeira Página**, São Carlos, 6 mar. 2002. p. A4.

COMEÇA hoje curso de formação de professores alfabetizadores. **Primeira Página**, São Carlos, 21 set. 2001. p. A4.

COMUNIDADE escolhe Conselho de Escola. **Primeira Página**, São Carlos, 11 abr. 2003. p. A7.

CONSELHO de Escola será empossado na terça-feira. **Primeira Página**, São Carlos, 18 abr. 2003. p. A7.

CONVÊNIO com filantrópicas ampliará vagas. **Primeira Página**, São Carlos, 23 nov. 2001. p. A3.

CONVÊNIO com Fundação VW atenderá 3 escolas. **Primeira Página**, São Carlos, 14 ago. 2003. p. A5.

CONVÊNIO visa formação superior de professores. **Primeira Página**, São Carlos, 4 nov. 2003. p. Especial 15.

CRECHE “Gildeney Carreri” foi inaugurada sábado, no Santa Angelina. **Primeira Página**, São Carlos, 20 mar. 2001. p. A4.

CRECHE do Santa Angelina será inaugurada hoje. **Primeira Página**, São Carlos, 17 mar. 2001. p. A3.

CRECHES recebem materiais lúdico-pedagógicos. **Primeira Página**, São Carlos, 8 fev. 2003. p. A5.

CURSOS para adultos também abrem matrículas e reiniciam aulas. **Primeira Página**, São Carlos, 12 fev. 2004. p. A4.

“DALILA Galli” ganha 2 novas salas de aula. **Primeira Página**, São Carlos, 28 ago. 2002. p. A7.

DIANA Cury quer encaminhamento do Estatuto da Educação. **Primeira Página**, São Carlos, 13 ago. 2003. p. A4.

DIRETORAS das creches municipais participam de solenidade de nomeação. **Primeira Página**, São Carlos, 3 fev. 2001. p. A4.

DIRETORAS de Emeis e Emebs tomam posse hoje. **Primeira Página**, São Carlos, 6 jun. 2001. p. A6.

EDUCAÇÃO capacita professores que trabalham em salas de recursos. **Primeira Página**, São Carlos, 14 maio 2003. p. A5.

EDUCAÇÃO entrega equipamentos para a Escola Inclusiva. **Primeira Página**, São Carlos, 26 jun. 2002. p. A5.

EDUCAÇÃO municipal faz balanço positivo de 2001. **Primeira Página**, São Carlos, 27 jan. 2002. p. A7.

EDUCAÇÃO para autista terá convênio assinado hoje. **Primeira Página**, São Carlos, 18 ago. 2004. p. A4.

EDUCAÇÃO realiza mostra de trabalhos de projeto. **Primeira Página**, São Carlos, 6 dez. 2003. p. A7.

EDUCADORAS das creches fazem curso de capacitação. **Primeira Página**, São Carlos, 26 jun. 2001. p. A3.

EDUCADORES comparecem em massa à abertura do programa “Escola Inclusiva”. **Primeira Página**, São Carlos, 2 jun. 2001. p. A4.

EDUCADORES participam de curso de capacitação. **Primeira Página**, São Carlos, 18 jul. 2003. p. A7.

EDUCADORES são envolvidos em Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Primeira Página**, São Carlos, 18 set. 2001. p. A4.

ELEIÇÕES 2000. **Primeira Página**. São Carlos, 3 out. 2000. p. B4.

EMEI do Redenção amplia atendimento com 2 novas salas de aula. **Primeira Página**, São Carlos, 2 ago. 2003. p. A3.

EMEI do Santa Maria deverá voltar a funcionar ainda este mês. **Primeira Página**, São Carlos, 2 ago. 2001. p. A8.

EMEI faz apresentação dos primeiros resultados do Projeto “Mão na Massa”. **Primeira Página**, São Carlos, 5 dez. 2001. p. A4.

EMEI Rocha Keppe inaugura 2 salas de aula. **Primeira Página**, São Carlos, 7 ago. 2003. p. A7.

ENCANTOS Pedagógicos, em sua segunda fase, serão em novo local. **Primeira Página**, São Carlos, 29 ago. 2001. p. A4.

ESCOLA do Futuro deve atender 5 mil crianças. **Primeira Página**, São Carlos, 23 jun. 2002. p. A3.

ESCOLA Inclusiva: começa a fase específica para educadores de creches, Emeis e Emebs. **Primeira Página**, São Carlos, 28 jun. 2001. p. A4.

ESCOLA no Antenor Garcia dá continuidade à ampliação. **Primeira Página**, São Carlos, 13 mar. 2002. p. A5.

ESCOLAS municipais terão conselhos escolares. **Primeira Página**, São Carlos, 6 fev. 2003. p. A4.

ESTATUTO da Educação começa a ser discutido amanhã. **Primeira Página**, São Carlos, 8 mar. 2002. p. A3.

FUNDAÇÃO VW forma parceria para lançar projeto “Estudar pra Valer!”. **Primeira Página**, São Carlos, 13 ago. 2003. p. A4.

GÉRIA: vereadores devem participar do Estatuto. **Primeira Página**, São Carlos, 28 abr. 2002. p. A3.

GOMES, Alexandre. São Carlos pode voltar a ter Câmara oposicionista depois de 7 anos. **Primeira Página**, São Carlos, 6 out. 2000. p. A4.

GOVERNO Newton recebe R\$ 100 mil da União. **Primeira Página**, São Carlos, 5 dez. 2002. p. A4.

INAUGURADA a quinta unidade da Escola do Futuro. **Primeira Página**, São Carlos, 31 out. 2002. p. A4.

INAUGURADAS 2 salas de aula na Emei do Santa Felícia. **Primeira Página**, São Carlos, 30 jul. 2003. p. A4.

INAUGURADAS mais duas Escolas do Futuro. **Primeira Página**, São Carlos, 26 out. 2002. p. A4.

INSCRIÇÕES para diretores de escolas encerram-se hoje. **Primeira Página**, São Carlos, 16 mar. 2001. p. A3.

LINEU quer mudanças na educação. **Primeira Página**, São Carlos, 7 out. 2001. p. A3.

MÃES podem procurar creches filantrópicas. **Primeira Página**, São Carlos, 31 jan. 2002. p. A4.

MARQUINHO cobra o Estatuto do Magistério Municipal. **Primeira Página**, São Carlos, 1 jun. 2003. p. A3.

MOVA já atende 800 alunos em São Carlos. **Primeira Página**, São Carlos, 9 ago. 2002. p. A3.

MOVA servirá para formação dos professores. **Primeira Página**, São Carlos, 5 mar. 2002. p. A7.

MUNICÍPIO debate criação de Conselho de Escola. **Primeira Página**, São Carlos, 24 ago. 2002. p. A6.

NEWTON anuncia mais 800 vagas em creches. **Primeira Página**, São Carlos, 6 fev. 2002. p. A3.

NEWTON Lima certifica posse de diretores de Emeis e Emebs. **Primeira Página**, São Carlos, 7 jun. 2001. p. A5.

NEWTON Lima ministra aula inaugural para alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Primeira Página**, São Carlos, 21 fev. 2002. p. A3.

NEWTON Lima se reúne com profissionais da educação municipal. **Primeira Página**, São Carlos, 2 dez. 2000. p. A6.

NEWTON sustenta posição durante investigação. **Primeira Página**, São Carlos, 13 jun. 2001. p. A3.

NOMES devem estar definidos até 3ª feira. **Primeira Página**, São Carlos, 10 jan. 2001. p. A4.

OBRAS de creche estão na fase final. **Primeira Página**, São Carlos, 13 jul. 2002. p. A4.

PAIS forçam Newton a mudar diretora de escola. **Primeira Página**, São Carlos, 8 jun. 2001. p. A3.

PAIS, professores e funcionários escolhem diretores das escolas municipais. **Primeira Página**, São Carlos, 27 mar. 2001. p. A7.

PESQUISA faz diagnóstico da educação infantil. **Primeira Página**, São Carlos, 27 mar. 2002. p. A5.

PODER Legislativo terá renovação com a presença de 9 novatos. **Primeira Página**, São Carlos, 3 out. 2000. p. B3.

PREFEITO dá posse aos conselheiros de escola. **Primeira Página**, São Carlos, 24 abr. 2003. p. A4.

PREFEITO empossa servidores municipais. **Primeira Página**, São Carlos, 1 out. 2002. p. A4.

PREFEITURA entrega 117 computadores a Emebs. **Primeira Página**, São Carlos, 14 mar. 2002. p. A4.

PREFEITURA faz eleição para cargo de diretor. **Primeira Página**, São Carlos, 5 jan. 2001. p. A3.

PREFEITURA vai subsidiar reforma de creche. **Primeira Página**, São Carlos, 24 abr. 2003. p. A4.

PROFESSORES municipais recebem capacitação do Instituto Ciência Hoje. **Primeira Página**, São Carlos, 21 mar. 2003. p. A5.

PROFESSORES terão bolsa para estudar pedagogia. **Primeira Página**, São Carlos, 2 ago. 2003. p. A3.

PROGRAMA aguarda aprovação dos vereadores. **Primeira Página**, São Carlos, 12 fev. 2002. p. A5.

PROGRAMA Ciência Hoje de Apoio à Educação será apresentado na Fesc. **Primeira Página**, São Carlos, 1 out. 2002. p. A4.

PROJETO de lei será votado hoje pela Câmara. **Primeira Página**, São Carlos, 26 fev. 2002. p. A4.

PRÓPRIOS professores definirão diretoria em 2001. **Primeira Página**, São Carlos, 7 dez. 2000. p. A3.

REVISÃO do Estatuto do Magistério terá debate amplo. **Primeira Página**, São Carlos, 13 jan. 2001. p. A3.

RUBÃO deixa o governo Newton Lima. **Primeira Página**, São Carlos, 14 jul. 2001. p. A4.

SÃO Carlos diminui em 20% o número de analfabetos. **Primeira Página**, São Carlos, 18 dez. 2003. p. A5.

SÃO Carlos fica em 377º em escolaridade. **Primeira Página**, São Carlos, 12 mar. 2009. p. B1.

SÃO Carlos “lidera” ranking de analfabetismo. **Primeira Página**, São Carlos, 11 jun. 2003. p. A7.

SÃO Carlos oferece 48 vagas para professor em concurso. **Primeira Página**, São Carlos, 16 set. 2003. p. A5.

SÃO Carlos sai na frente no ensino de ‘História e Cultura Afro-Brasileira’. **Primeira Página**, São Carlos, 4 fev. 2003. p. C5.

SÃO Carlos terá programa de apoio à Educação. **Primeira Página**, São Carlos, 3 out. 2002. p. A7.

SÃO Carlos vai inaugurar 5 Escolas do Futuro. **Primeira Página**, São Carlos, 20 out. 2002. p. A5.

SECRETARIA amplia atendimento na Educação de Jovens e Adultos. **Primeira Página**, São Carlos, 31 out. 2001. p. 5.

SECRETARIA assina convênios com entidades. **Primeira Página**, São Carlos, 13 jun. 2002. p. A4.

SECRETARIA de Educação capacita professores alfabetizadores. **Primeira Página**, São Carlos, 14 set. 2001. p. A4.



SECRETARIA de Educação faz curso para educadores. **Primeira Página**, São Carlos, 30 ago. 2001. p. A4.

SECRETARIA de Educação inicia formação de educadores do Mova. **Primeira Página**, São Carlos, 9 maio 2002. p. A4.

SECRETARIA de Educação lança Mova amanhã. **Primeira Página**, São Carlos, 6 jun. 2002. p. A7.

SECRETARIA de Educação monta sala para portadores de deficiência física. **Primeira Página**, São Carlos, 16 maio 2001. p. A5.

SECRETARIA de Educação promove curso para educadoras de creche. **Primeira Página**, São Carlos, 10 ago. 2001. p. A4.

SECRETARIA entrega aparelhos de som às creches. **Primeira Página**, São Carlos, 1 maio 2002. p. A7.

SECRETARIA entrega material para educação especial nas creches. **Primeira Página**, São Carlos, 23 mar. 2002. p. A7.

SECRETARIA fará capacitação de professores. **Primeira Página**, São Carlos, 6 julho de 2002. p. A8.

SECRETARIA Municipal de Educação adquire livros para o Projeto Portinari. **Primeira Página**, São Carlos, 26 set. 2002. p. A4.

SECRETARIA promove integração entre educadoras de creches. **Primeira Página**, São Carlos, 20 jun. 2002. p. A4.

SECRETARIA recebe banco de dados para gestão. **Primeira Página**, São Carlos, 6 fev. 2003. p. A4.

TOMA posse o Conselho Municipal de Educação. **Primeira Página**, São Carlos, 5 dez. 2003. p. A9.

UNICEP aposta na educação da cidade. **Primeira Página**, São Carlos, 16 set. 2003. p. A5.

VEREADOR quer discutir Estatuto do Magistério. **Primeira Página**, São Carlos, 29 ago. 2003. p. A3.

VEREADORA propõe ‘reformulação total’ no Estatuto do Magistério. **Primeira Página**, São Carlos, 24 out. 2001. p. A4.

VEREADORES ligados à Educação comentam o estatuto. **Primeira Página**, São Carlos, 18 nov. 2004. p. A3.