

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese de doutorado

ESTADO, POLÍTICA e GESTÃO na/da EDUCAÇÃO

em PORTO ALEGRE (1989-2004):

avanços e limites na produção da democracia sem fim

Carlos R. S. Machado

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Beatriz Luce

**Porto Alegre
Dezembro de 2005**

Carlos R.S. Machado

ESTADO, POLÍTICA e GESTÃO na/da EDUCAÇÃO

em PORTO ALEGRE (1989-2004):

avanços e limites na produção da democracia sem fim

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação
Orientadora:
Prof^a. Dra. Maria Beatriz Luce

Dezembro de 2005
Porto Alegre

M149 Machado, Carlos R. S.

Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004) : avanços e limites na produção da democracia sem fim / Carlos R. S. Machado ; orientadora Profa. Dra. Maria Beatriz Luce. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.
255 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2005.

1. Sociologia da educação. 2. Sistemas de educação. 3. Ensino gratuito. 4. Política. 5. Sistema municipal de ensino. 6. Gestão pública. I. Luce, Maria Beatriz. II. Título

CDU 37.014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. José Carlos Ferraz Hennemann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof^ª. Dr^ª. Valquíria Linck Bassani

Diretora do CINTED: Prof^ª. Dr^ª. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Coordenadora do PPGED: Prof. Dr. Cláudio Roberto Batista

Bibliotecária responsável pela catalogação: Rúbia Tatiana Gattelli – CRB10 – Reg. Prov.09/2005 (FURG).

Carlos R.S. Machado

ESTADO, POLÍTICA e GESTÃO na/da EDUCAÇÃO

em PORTO ALEGRE (1989-2004):

avanços e limites na produção da democracia sem fim

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação
Orientadora:
Prof. Dra. Maria Beatriz Luce

Aprovada em 22 de dezembro de 2005.

Prof^a Dr^a Maria Beatriz Luce.....Orientadora

Prof. Dr. Armando Gandin.....
(professor da FACED)

Prof^a. Dr^a. Vera Peroni.....
(Professora da FACED)

Prof. Dr. André Marengo.....
(Professor Ciências Políticas/UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Flávia Werle Obino.....
(Professora Visitante)

DEDICATÓRIA

*À minha cidade,
seus cidadãos*

Grândola vila morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade
[...]
Em cada esquina um amigo
Em cada rosto igualdade
*(José Afonso,
versos e música,
Grândola
Vila Morena).*

À Gladys,
Companheira, de muitos e múltiplos significados...
que, no cotidiano (no vivido) de nossas relações e discussões
foi a ‘outra’ permanente e
base fundamental na geração das reflexões desta tese.
Ela é cúmplice de muitas idéias,
mas inocente dos erros e desatinos
que somente a mim podem serem atribuídos.

À Tainara,
a u-topia nesta tese:
de um ‘outro mundo possível’ em que ‘caibam todos’
(e seja melhor do que o que vivemos!).
Ela é uma das motivações principais das minhas forças, a de pai!

AGRADECIMENTO

À Maria Beatriz Luce,
 Minha professora, mestra e amiga!
 Foi ela a grande responsável;
 nestes 10 anos de relações
 me fez ascender a ‘senderos más altos’.
 Foi ela quem me levou dos rascunhos mal escritos (em 1994)
 e sem saber ‘mexer’ no computador
 ao pesquisar, ao raciocinar articulando políticas,
 leis e prática educativa democrática e autonomamente,
 pois
 praticante efetiva deste fazer educativo.
 A ela ofereço esta tese!

Ao Steve Stoer,
 que por 12 meses me orientou em Portugal,
 e que marcará minha produção educativa para toda a vida.
 Sua vida, a qualidade e o compromisso intelectual
 ampliaram meus horizontes teóricos,
 na luta por relações humanas mais solidárias.
 É exemplo avançado de reflexão crítica
 na produção de um paradigma emergente em educação.

*Aos professores/as, aos funcionários/as, às/os bibliotecárias/os da
 Universidade Federal do Rio grande do Sul,
 Da Faculdade de Educação
 Do Programa de Pós Graduação,*
 pois constituíram as condições possibilitadoras da produção desta tese.

À CAPES,
 que financiou os estudos em Portugal,
 sem os quais
 não teria tido condições de fazer esta tese.

*Aos colegas e alunos/as
 da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG)*
 que fazem parte do futuro melhor que estamos construindo juntos.

*A nova luta democrática,
enquanto luta por uma democracia redistributiva,
é uma luta anti-fascista,
ainda que ocorra num campo político formalmente democrático.
...não tem de assumir as formas que assumiu a anterior, contra o fascismo de Estado.
Mas também
não pode limitar-se às formas de luta democrática que se consagram no Estado democrático.
Estamos, pois, na iminência de criar novas constelações de lutas democráticas que tornem
possíveis mais e mais amplas deliberações democráticas
sobre aspectos cada vez mais diferenciados da sociabilidade.
É neste sentido que tenho vindo a definir o socialismo como democracia sem fim.*

Boaventura de Sousa Santos, 1998.

*A cidadania já não é só da ordem do atribuído,
o que significa que a cidadania já não resulta imediatamente da pertença
a qualquer categoria social nacional, mas da ordem do reclamado.
...os indivíduos e os grupos querem decidir
acerca do modo como vivem,
como se educam,
como cuidam de si,
como se reproduzem, etc.*

*O que está em causa é o possível surgimento de uma forma de cidadania “reclamada”
pelos indivíduos e grupos contra as instituições e respectivas racionalidades.
Todavia, esta forma de cidadania emergente,
fundada em factores culturais,
tem como pressuposto a satisfação da realização da cidadania de tipo social
(tal como Marshall teorizou).*

António Magalhães e Stephen Stoer, 2003.

*Cada vez que um grupo social recusa-se a aceitar passivamente suas condições de existência,
de vida ou de sobrevivência,
cada vez que este grupo se esforça não somente por conhecer,
mas também por dominar as suas próprias condições de existência,
existe autogestão.*

Henri Lefebvre, apud Bernard Ravenel (Movements, 2000).

RESUMO

Esta tese fundamenta-se na descrição e interpretação das políticas e da gestão do ensino público desenvolvido em Porto Alegre durante os 16 anos (1989-2004) em que o PT-Partido dos Trabalhadores, através da Administração Popular, governou a cidade, tendo como problemática os avanços, os limites e as contribuições dessa experiência na produção de um “outro mundo possível”.

O referencial teórico, fundamentado em autores do campo da política, sociologia, da educação e de teorias críticas de outros campos do conhecimento, como Karl Marx, Henri Lefebvre, Immanuel Wallerstein, Boaventura de Sousa Santos e Stephen Stoer, é apresentado nos 3 primeiros capítulos. O mesmo desloca-se **do** mais global e abstrato, da globalização econômica, política e social, inserindo nela a discussão dos conceitos Estado, de gestão (*gerir, surfar e pilotar*), de política (*polity, politics e policy*) e as reconfigurações dos sistemas de ensino (STOER, 2004) na transição paradigmática (SANTOS, 1999) e da crise do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2005), **para** o mais cotidiano (LEFEBVRE, 1973, 1991) das relações sociais e educativas na cidade. Chegando a este ponto, se verificou como estabeleceram as relações da gestora da educação em Porto Alegre (a Secretaria Municipal de Educação) no sistema municipal de ensino, em particular, na sua relação com as escolas e professores, no processo de implementação das políticas educativas durante os 16 anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente da Prefeitura Municipal da cidade.

Na parte empírica do estudo, capítulos 4 ao 8, apresento e discuto o que o PT, em seus documentos nacionais, percebia e qualificava como educação no contexto de nosso país ao longo dos anos oitenta e noventa, como pano de fundo e paralelo ao desenvolvido em Porto Alegre através da SMED. Detalho manifestações de dirigentes da educação e do governo municipal, das atividades de cada gestão (1989-2004) e das Leis encaminhadas pelo Executivo e/ou vereadores como as que criaram o Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares, as Eleições de Diretores e o Sistema Municipal de Ensino. Apresento manifestações das escolas e dos professores e alunos, publicadas em âmbito acadêmico.

Portanto, a partir do referencial teórico (dialético-histórico-espacial, HARVEY, 2004) que articulou o *descritivo, o analítico-regressivo e o histórico-genético* (LEFEBVRE, 1984), na descrição, sistematização e interpretação do material empírico (políticas, documentos, panfletos, programas do PT; mais Leis, relatórios de gestão, manifestações de dirigentes da SMED; teses, dissertações, pesquisas e artigos de pesquisadores da UFRGS), aponto os avanços, limites e contradições revelados na produção da *democracia sem fim* (SANTOS, 1998, 2005), desta experiência contra-hegemônica.

Disto, a tese: forças políticas contra-hegemônicas ao sistema capitalista em que vivemos, ao ‘ocuparem espaços de poder’, podem avançar no desenvolvimento de políticas alternativas àquele, bem como na produção de novas relações sociais. Neste sentido, as escolas, professores, comunidades escolares e movimentos sociais podem se tornar sujeitos de suas próprias ações e obra educativa, na relação com o Estado/governo, ainda que o Estado e suas instituições estejam circunscritos a regras legais, normas e procedimentos e práticas sociais a grupos vinculados ao *status quo* e ao *establishment*. Isto depende da forma como as políticas, os conteúdos e as formas de implementação são **geridas**.

Agindo assim, constrói-se um Estado como novíssimo movimento social (SANTOS, 1998, 2005), para o qual, a experiência de gestão **da** e **na** educação municipal de Porto Alegre, pelo PT e partidos de esquerda por 16 anos, aportaram contribuições significativas para a efetivação de um “outro mundo possível”, em alternativa ao que vivemos.

RESUMEN

Esta tesis se fundamenta en la descripción y la interpretación de la política y de la gestión de la educación pública desarrollada en Porto Alegre durante los 16 años (1989-2004) donde el Partido de los Trabajadores, a través de la Administración Popular, gobernó la ciudad, teniendo como problemática los avances, los límites y las contribuciones de esta experiencia en la producción de un "otro mundo posible".

El referencial teórico, basado en los autores del campo de la política, de la sociología, de la educación y de las teorías críticas de otros campos del conocimiento como Karl Marx, Henri Lefebvre, Immanuel Wallerstein, Boaventura de Sousa Santos y Stephen Stoer es presentado en los 3 primeros capítulos. El mismo se disloca de lo más global y abstracto de la globalización económica, política y social, insertando a ella una discusión de conceptos de Estado, de gestión (*gestionar, surfar y manejar*), de la política (*polity, politics e policy*) y de las reconfiguraciones de los sistemas de la educación (STOER, 2004) en la transición de paradigmas (SANTOS, 1999) y de la crisis del sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2005), para el cotidiano (LEFEBVRE, 1973, 1991) de las relaciones sociales y educativas en la ciudad.

Llegando a este punto, se verificó como se habían establecido las relaciones de la gestora de la educación en Porto Alegre (la Secretaria Municipal de la Educación) en el sistema municipal de enseñanza, en particular, de su relación con las escuelas y profesores, en el proceso de la puesta en práctica de las políticas educativas en los 16 años donde estaba el PT al frente de la Prefectura Municipal de la ciudad.

En la parte empírica del estudio, en los capítulos 4 al 8, presento y discuto lo que el PT, en sus documentos nacionales, percibió y caracterizó como educación en el contexto de nuestro país en el transcurso de los años ochenta y noventa, como trasfondo y paralelo del desarrollado en Porto Alegre a través de la SMED. Detallo, también, manifestaciones de los dirigentes de la educación y del gobierno municipal, las actividades de cada gestión (1989-2004) y de las leyes encaminadas por el ejecutivo y/o los concejales (*vereadores*) como: las que habían creado el Consejo Municipal de Educación, los Consejos Escolares, la Elección de Directores y del Sistema Municipal de la Enseñanza. Presento, al mismo tiempo, las manifestaciones de las escuelas, de los profesores y de los alumnos, a través de investigaciones llevadas a cabo en el nivel académico en la ciudad.

Por lo tanto, del referencial teórico (dialéctico histórico-espacial, HARVEY, 2004) que articuló lo *descriptivo, analítico-regresivo e histórico-genético* (LEFEBVRE, 1984), en la descripción, la sistematización y la interpretación de los materiales empíricos (políticas, documentos, folletos, programas del PT; más Leyes, informes de gestión, manifestaciones de los dirigentes de la SMED; tesis, disertaciones, investigaciones y artículos de investigadores de la UFRGS) es que afirmo los avances, los límites y las contradicciones en la producción de la *democracia sin fin* (SANTOS, 1998, 2005) de esta experiencia contra-hegemónica.

Por esto, la tesis: las fuerzas políticas contra-hegemónicas al sistema capitalista en el que vivimos, al 'ocupar espacios de poder', pueden avanzar en el desarrollo de las políticas alternativas a aquella, así como en la producción de nuevas relaciones sociales. Sin embargo, las escuelas, a los profesores, a las comunidades escolares y a los movimientos sociales pueden llegar a ser sujetos de su acción y ejecución educativa en la relación con el Estado/gobierno, aunque el Estado y sus instituciones se circunscriben a las reglas legales, a las normas, a los procedimientos y a las prácticas sociales de los grupos vinculados al *status quo* y al *establishment*. Pero dependen de las formas en que las políticas, los contenidos y la implementación son gestionadas.

Así actuando, tales encargados estarían logrando un estado con el más nuevo movimiento social (SANTOS, 1998, 2005), y para cual, la experiencia de la gestión **de y en** la educación municipal de Porto Alegre, apuntan contribuciones significativas en la puesta en marcha de un "otro mundo posible", al que vivimos.

A B S T R A C T

This dissertation is based in the description and interpretation of politics of the management of public teaching developed in Porto Alegre during the 16 years (1989-2004) that the Labour Party (PT), through the Popular Administration, managed the town, having as a set of problems the progress, limits and contributions of this experience in the production of “another world is possible”.

The theoretical referential, based in authors of the political field, sociology, education and critics theories of others fields of knowledge as Karl Marx, Henri Lefebvre, Immanuel Wallerstein. Boaventura de Sousa Santos and Stephen Stoer are presented in the three first chapters. The one moves from the most global and abstract, from the economic, political and social globalization one inserts itself the discussion of the concepts of Government, of management (to manage, to surf and to conduct), of politics (polity, politics and policy) and the reconfigurations of the teaching systems (STOER, 2004) in the paradigmatic transition (SANTOS, 1999) and the crisis of system-world (WALLERSTEIN,2005) for the more quotidian (LEFEBVRE,1973,1991) of the social and educatives relations in the town. Reaching this point, one verifies how the relations of the education manager were established in Porto Alegre (Municipal Secretary of Education) in the municipal system of teaching, in special in its relation with schools and teachers, in the process of implementation of political teaching during the 16 years in that the Labour Party was conducting the Town Hall.

In the empiric part of the studies, in the chapters 4 to 8, I present and discuss what the Labour Party, in its domestic documents perceived and qualified as education in the context of our Country throughout the eighties and the nineties, as back-cloth and parallel to the development in Porto Alegre through SMED (Municipal Secretary of Education). I give full account of the managers of the education and from the Municipal Government, of the activities of each management (1989- 2004) and the Laws conducted by the Executive and/or city councillors as the ones that created the Municipal Education Council, Educational Councils, the Election of Principals and the Municipal System of Teaching. I present manifestations of the schools and teachers and students, through researches made at the academic level in the town.

Therefore, from the theoretical referential (dialectician spacial-historical, HARVEY, 2004) who articulated the descriptive, regressive-analytical and genetic-historical (LEFEBRE, 1984) in the description, systematization and interpretation of the empirical material (policy, documents, brochures, programs of the Labour Party; plus Laws, statements of the management, manifestations of the leaders of SMED; dissertation, thesis, researches and articles of researchers of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul) is that I assert the progresses, limits and contradictions in the production of the democracy with no end (SANTOS,1998,2005) of this experience counter-hegemonical.

The dissertation: political strengths counter-hegemonical to the capitalist system in where we live in, to “occupy spaces in the power”, can progress in the development of alternatives policies to those, as well as in the production of new social relations. Hence, as the Government and its institutions are circumscribed the legal rules, norms and procedures and social practices to groups linked to the status quo and to the establishment, as policies, the contents and the ways of implementation must be managed in the sense of inducing the schools, teachers, educational communities and social movements to become subject of its actions and educational work in the relation State/Government.

Acting in this way, such managers would be putting into effect a state of very new social movement (SANTOS, 1998, 2005), and for what, the experience of management of the and in the Municipal Education in Porto Alegre, by the Labour Party and the Left Wing Parties during 16 years, took suggestive contributions in putting into effect of the “another world is possible” as an alternative to the one we live in.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1: O Paradigma Moderno.....	52
Quadro 2: Teses do Paradigma Emergente.....	251
Quadro 3: As funções dos Paradigmas na sua relação com a Sociedade e a Educação.....	252
Quadro 4: A Agenda Educacional Mundial Comum e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.....	253
Quadro 5: Os Governos do PT na cidade de Porto Alegre (1989-2004).....	254
Quadro 6: Estudos Acadêmicos sobre Porto Alegre.....	178
Tabela 1: Matrículas Ed. Infantil, Fundamental e Superior (1992-2002): Brasil.....	254

LISTA DE SIGLAS

AP	Administração Popular
APS	Ação Popular Socialista
APMs	Associação de Pais e Mestres
ATEMPA	Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre
BM	Banco Mundial
CAED	Comissão de Assessoria à Educação/Partido dos Trabalhadores
DS	Democracia Socialista
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FS	Força Socialista
FSM	Fórum Social Mundial
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MCR	Movimento Comunista Revolucionário
Multidisciplinar – Assessoria Multidisciplinar/SMED	
NAI	Núcleo de Assessoria Institucional
OI	Organizações Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
OP	Orçamento Participativo
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PRC	Partido Revolucionário Comunista
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PFL	Partido da Frente Liberal
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UP/FPCE	Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE QUADROS E TABELA.....	11
LISTA DE SIGLAS.....	12
SUMÁRIO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
Contextualizando o estudo.....	18
A pesquisa: procedimentos, instrumentos e organização do Relatório.....	25
A tese.....	29
1 - O SISTEMA-MUNDO, A ESQUERDA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	31
O sistema e a crise da alternativa de esquerda.....	32
A mercantilização das relações sociais.....	38
Os novos movimentos sociais nos anos noventa.....	40
2 – O ESTADO, A POLÍTICA E A GESTÃO DO SISTEMA PELA ESQUERDA	
O Estado.....	44
A Política.....	47
A produção da política pelo Estado através da gestão dos sistemas de ensino.....	49
3 - OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA E CIVILIZACIONAL	
Os paradigmas em crise e transição.....	52
Os sistemas educacionais na transição paradigmática.....	54
A reconfiguração dos sistemas educacionais na atualidade.....	56
A inter/multiculturalidade em educação como novo movimento social na cidade.....	59
A gestão do Estado e das políticas educacionais.....	63
4 – BASES HISTÓRICAS E SOCIAIS DAS POLÍTICAS NO BRASIL.....	66
As políticas e a gestão da educação.....	68
As críticas às políticas educacionais.....	70
Os governos do PT na cidade e na educação de Porto Alegre.....	72
O processo de institucionalização das forças das mudanças.....	77
5 - O PT: A HISTÓRIA, A DEMOCRACIA E A U-TOPIA.....	79
A evolução política do PT através de suas resoluções.....	82
A superficialidade e a generalidade das políticas educativas do PT.....	94
O PT e a educação brasileira.....	99
A evolução do debate educacional do PT.....	100
Propostas do PT para a Constituição e a LDB.....	102
As primeiras Administrações Populares em educação.....	104
A Coordenação de Assuntos Educacionais do Partido (CAED)	107
O PT foi um educador que se educa educando?.....	114
6 - A EDUCAÇÃO DO PT EM PORTO ALEGRE.....	117
As primeiras propostas para a educação: superficialidade e controvérsias.....	118
O PT e a educação da cidade na segunda gestão.....	124
De educador que se educa educando para educador que dirige.....	133

Os dirigentes e a política educacional na cidade.....	138
A política e a gestão de 1989 a 1992.....	138
A Escola Cidadã e os Ciclos de Formação.....	143
Da Escola Cidadã a Cidade Educadora.....	151
Continuidades e descontinuidades de um governar de esquerda.....	153
As atividades da SMED nos Relatórios de gestão.....	154
A primeira gestão da Administração Popular: 1989 a 1992.....	154
A segunda gestão da Administração Popular: 1993 a 1996.....	157
A terceira gestão da Administração Popular: 1997 a 2000.....	161
A quarta gestão da Administração Popular: 2001 a 2004.....	163
As relações das atividades com a u-topia num governo de esquerda.....	165
As leis educacionais do PT em Porto Alegre	
A gestão democrática e a educação na Lei Orgânica Municipal.....	167
A Lei do Conselho Municipal de Educação.....	169
A Lei de Eleição de Diretores e sua regulamentação.....	171
A Lei dos Conselhos Escolares.....	172
A Lei do Sistema Municipal de Ensino.....	173
Legislação: consolidação de conquistas democráticas ou “camisa de força”?.....	175
7 – ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE	
Desenvolvimento e implantação das políticas de educação.....	177
O Construtivismo na primeira gestão.....	179
Transição e conflito dentro de um partido de esquerda.....	182
A Escola Cidadã na 2ª e na 3ª gestão.....	183
A 4ª gestão do PT na cidade.....	188
(Des) continuidade nas 4 gestões.....	190
Os professores, as escolas e as classes populares num governo de esquerda	
Os professores e as escolas diante das políticas do centro.....	195
As classes populares não são homogêneas.....	202
Conteúdo e gestão da política educacional: as relações educativas na cidade.....	209
8 - DO CONCEBIDO E DO VIVIDO, ...AINDA A DEMOCRACIA SEM FIM	
Sobre o contexto do estudo na crise do sistema-mundo e alternativas.....	213
Alguns pontos em comum ou pontes para o projeto anti-sistêmico.....	216
Contribuições da experiência de Porto Alegre (1989-2004) para a democracia sem fim.....	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	235
ANEXOS	
Anexo 1.....	251
Anexo 2.....	252
Anexo 3.....	253
Anexo 4.....	254
Anexo 5.....	254

INTRODUÇÃO

*Nos últimos duzentos anos o paradigma da elaboração de políticas,
da tomada de decisão e da implementação das políticas
parece ter consistido numa espécie de gestão da mudança social ‘de cima para baixo’,
quer dizer, um centro, mais ou menos ‘iluminado’,
elaboraria planos de mudança social que,
depois de implementados, teriam efeitos na vida social.*

[...]

*O que parece ter-se alterado é
não só a complexidade dos processos de desenho e implementação das políticas,
mas a própria natureza da concepção da política como
projecto de mudança social.*

Stephen Stoer e António Magalhães, 2005.

A democracia local e global enquanto processo sem fim e de alta-intensidade como produção dos humanos autogeridos em suas relações e com a natureza é a u-topia desta tese¹. A sua efetivação adquire relevância no mundo atual, com a globalização capitalista que “mercantiliza tudo e todos”, inclusive a própria democracia; e com crise sistêmica do mundo constituído há 500 anos (WALLERSTEIN, 1999, 2002, 2003). Para isso, tanto o conceito como a realidade das “democracias realmente existentes” precisam ser problematizados. Mas, para tal problematização e a efetivação desta utopia, necessitamos de “um pensamento alternativo de alternativas”, que articule o “trânsito” [...] “de um conhecimento-como-regulação para um conhecimento-como-emancipação”, mas vinculando “conhecimento e acção” (SANTOS, 1998, 2000).

Isto porque os projetos alternativos (de esquerda) produzidos e efetivados ao longo dos últimos 100 anos devem ser ressignificados em profundidade, seja em decorrência das contradições nas quais emergiram, ou dos limites em que se circunscreveram ao se instituírem como teoria e prática daqueles que os implementaram. Neste sentido, os processos de participação (e de criação) social em sentido contra-hegemônico devem incidir sobre aspectos relacionados aos fundamentos dos sistemas de pensamento (paradigmas) constituídos

¹ O conceito de **produção** é utilizado de acordo com Lefebvre (1973, 1976, 1977, 1991, 1999) num sentido amplo de produção “de conhecimento, das relações, da sociedade, da produção material, de obras, das idéias. Que é diferente de seu sentido mais restrito de produção de “bens materiais, de coisas, de produtos”.

secularmente no ocidente e que, através dos sistemas educacionais e políticos, se espalharam aos quatro cantos do mundo.

Já não nos servem mais os velhos instrumentos analíticos para os novos problemas do ‘real’, do ‘virtual’ e do ‘relacional’²; precisamos que neles “caiban todos los mundos”³, das possibilidades às soluções que deveremos produzir enquanto superação do mundo em que vivemos atualmente.

No Brasil, tais questões adquirem maior relevância, pois até a democracia liberal ou o “estado de bem-estar-social” ainda não alcançou efetividade; e talvez nunca se efetive ou tenha sido pretendido como **obra** dos capitalistas. Com a predominância em nosso país de uma democracia de baixíssima intensidade, com longos períodos de ditadura militar e regimes de exceção⁴, sobre uma base colonial de quase quatro séculos de escravidão, na qual está enraizada uma cultura racista, excludente e autoritária que permeia toda a sociedade, a empreitada utópica se faz mais difícil, mas não menos importante e fundamental.

Trata-se da produção de uma democracia para além das eleições formais, nas quais o eleito é dono do mandato e não tem qualquer responsabilidade junto a seus eleitores; portanto, de formas participativas nas quais a decisão e o controle popular tenham mais força sobre os dirigentes eleitos, seja no Legislativo, no Executivo e até mesmo no Judiciário. Pensa-se em criar, desde já, por dentro e contra o sistema, em suas relações instituídas, um processo de produção da democracia sem fim. A participação popular, através da criação de espaços nos quais os cidadãos discutam e definam as políticas públicas na cidade, abre precedentes importantes, em alguns destes aspectos. A experiência desenvolvida em Porto Alegre, de 1989 a 2004, com a Administração Popular (AP), numa seqüência de quatro mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), para uma gestão municipal **na** perspectiva dos interesses **das** classes populares, merece, pois, especial atenção como passos significativos na produção da u-topia socialista.

No entanto, dada a história da formação social brasileira (de dominação, exclusão, autoritarismo e, portanto, de falta de democracia, mesmo a de baixa intensidade) e a situação

² “El mundo que queremos es uno em que [...] quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que amanezcan todos”. Comité Clandestino Revolucionário Indígena, 2 de enero de 1996, EZLN (México).

³ “Crear el mundo en el que quepan todos los mundos, propuesta central del zapatismo, es, hasta hoy, el mayor desafío que se haya planteado movimiento alguno ya que supone un cambio total de mentalidades. La nueva cultura política de la que hablan los comunicados y la práctica zapatista supone la construcción de una visión del mundo sobre bases epistemológicas nuevas – aunque históricamente referenciadas y recuperadoras de la tradición, pero no la tradición capitalista sino de la tradición de las resistencias” (CECEÑA, 2005; CAL y MAYOR, 2005).

de país dependente e associado aos poderes mundiais (BM, FMI, G7), deveras sensível à ofensiva liberal-conservadora e aos mecanismos criados pelos organismos internacionais – condicionalidades, como dizem Santos (2001) e Boron (2001) –, esta experiência precisa ser rigorosamente escrutinada em termos de avanços, limites e contradições (das políticas e da utopia). Isto é, examinar o que foi desencadeado ao longo dos 16 anos na cidade, no contexto das transformações/mudanças/transições nas formas e conteúdos do pensar humano e nas bases sobre as quais este esteve assentado nos últimos 500 anos.

Além disso, ao reconhecer e partir das derrotas políticas e teóricas que a esquerda internacional sofreu nos anos sessenta e setenta (maio de 1968, revoluções na Nicarágua, El Salvador); e nos anos noventa, com os processos de radicalização da “mercantilização” e da “financeirização” de todos os espaços da sociedade (espaços humanos e naturais), com o neoliberalismo (conforme SADER, 2003 e WALLERSTEIN, 2002, 2003). E, na alternativa mais colossal produzida, expressa como socialismo “realmente existente”, que foi o Leste Europeu, a concepção marxista se institucionalizou no vivido destas sociedades; não deram os “passos seguintes”, de revolucionarização das relações sociais e de efetivação da democracia proletária (ou dos trabalhadores), como era proposta antes das rupturas com os antigos regimes⁵. Por sua vez, a esquerda, crítica àquele sistema (ou realidade existente na URSS), não conseguiu apresentar alternativas consistentes em outros espaços⁶. Portanto, as políticas e a gestão estatal da esquerda que governou Porto Alegre, sendo crítica daquelas experiências (do socialismo real), ao ser problematizada no que propôs e desenvolveu, mas tendo como “pano de fundo” este contexto e realidade, poderá produzir contribuições para a gestão local do Estado em educação por parte da esquerda.

Nesta tese buscarei articular o material empírico coletado e organizado sistematicamente, interpretando-o desde o tempo atual, com as preocupações e dilemas atuais, a partir do apoio de teóricos de esquerda, com eles dialogando ao longo do texto. Ressalto, por oportuno, que foram fundamentais as idéias políticas e teóricas de Marx, atualizado e ressignificado a partir (e com) Henri Lefebvre.

⁴ A última ditadura que vivemos (1964-1989) praticamente dizimou teórica, política e repressivamente a esquerda brasileira. Seu processo de recuperação, ainda, não se efetivou, e está se agravando pelas políticas e a gestão de Lula desde 2002.

⁵ Em 1957, Henri Lefebvre foi expulso do Partido Comunista Francês pela publicação do texto *Problemas atuais do marxismo* (LEFEBVRE, 1977).

⁶ É verdade que, também, a crise da esquerda mundial deve-se à ofensiva político-teórica dos pensadores capitalistas e seus “funcionários” (em cada espaço e lugar concreto e no nível mundial), bem como à alteração das “bases materiais” (locais e globais) sobre as quais nos movíamos nos anos de 1960 a 1980, como mostraram Harvey (1992, 2004), Lefebvre (1991) e Santos (2000, 2001).

Contextualizando o estudo

Esta tese tem como objetivo, então, aprofundar o estudo sobre os avanços, os limites e as contradições das políticas de educação e da gestão do PT (Partido dos Trabalhadores) na SMED (Secretaria Municipal de Educação), compreendendo estas como *polity* (teoria), *policy* (conteúdo da política) e *politics* (gestão e processo); discutindo suas contribuições para *viabilidades estratégicas* da gestão democrática do Estado, enquanto parte do processo e da aprendizagem da produção da “obra” socialista.

Os governos da Administração Popular (Partido dos Trabalhadores e aliados), que estiveram à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, de 1989 a 2004, podem ser caracterizados como de esquerda e alternativos ao *status quo*. Por exemplo, o Orçamento Participativo, implementado desde os primeiros anos dos governos do PT, é referência internacional de um governar com mais participação das classes populares e como mecanismo técnico contra a corrupção política e mais eficácia na administração estatal⁷.

Na educação escolar houve **democratização do acesso**⁸, 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**⁹, 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)¹⁰ 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.

⁷ O caráter técnico é destacado pelo Banco Mundial: “O orçamento participativo é apenas um bom modelo de governo, de decisão em consenso. Não é uma forma política de governar, é uma técnica de tomada de decisões” (Técnico do Instituto do Banco Mundial, no *Estado de São Paulo*, cit. SANTOS, 2002, p.113). Já Schwartzman afirma que a “experiência de Porto Alegre mostra como vão sendo criados mecanismos de delegação, de pessoas que se especializam (e se beneficiam especialmente) nesta participação, e de como a prefeitura tem que, de alguma maneira, manter o controle do processo, implantando regras, criando mecanismos de correção e estabelecendo princípios “técnicos” sobre o uso de parte substancial dos recursos”. Ver Machado (2002).

⁸ Em 1989 quando o PT assumiu havia 29 escolas; em 2004 eram 92 escolas, com um aumento enorme de matrículas (1989, com 17.862 alunos; 2003, 58.675 alunos) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas preponderantemente no ensino fundamental obrigatório (PMPA, 2004).

⁹ Construtivismo, constituinte escolar, Escola Cidadã e Ciclos foram os projetos símbolos em Porto Alegre.

¹⁰ As leis e os processos adiante analisados são relativos à conselhos escolares, eleição de diretores, criação do sistema municipal de ensino e o currículo por ciclos de formação.

O contexto era de final da ditadura (1964-1989), com a eleição do Presidente da República, depois de 25 anos de governos militares; de nova Constituição Federal (1988) e de novas Constituições Estaduais (1989) e Municipais (1990). Portanto, um novo arcabouço legal estava sendo produzido. Nesse período, se discutiu e aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e um Plano Nacional de Educação (2001). Mas, também, foi um período em que a hegemonia neoliberal, em sintonia com os movimentos mundiais, promoveu reformas educativas, visando produzir uma nova cultura de gestão da educação no país.

De outra parte, este estudo também pode ser contextualizado no debate da/na administração da/na educação em suas múltiplas e complexas relações. Nos últimos 20 anos, conforme Sander (2002), o conhecimento sobre administração e políticas educativas avançou, sem, no entanto, serem resolvidas algumas questões centrais referentes a aspectos teóricos e do contexto em que vivemos¹¹.

Há inúmeros estudos empíricos e informações dispersas sobre o estudo e a prática da administração da educação, mas há pouco conhecimento novo e pouca construção de novos caminhos no campo da administração da educação para enfrentar os desafios das transformações econômicas e sociais da atualidade. (SANDER, 2002, p.56)

Diz ele que estes desafios implicam mudanças e impõem tarefas aos dirigentes da educação:

Criar condições propícias para a formulação e implementação de políticas educacionais capazes de promover o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, com a finalidade de preparar cidadãos capazes de participar conscientemente na definição dos destinos de nossa aldeia global e de nossas pequenas aldeias comunitárias no nível local. (SANDER, 2002, p.60)

Os objetivos seriam “propiciar e facilitar o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento”, para o que seria necessário “investir prioritariamente na profissionalização permanente dos educadores, pois se quisermos melhores escolas, precisamos melhores educadores e oferecer melhores condições de trabalho” (SANDER, 2002, p.60). Mas, observa o autor, contraditoriamente, isto não ocorre, já que predomina uma submissão a critérios de “eficiência e produtividade” das políticas educativas e instituições de ensino; a “avaliação” é dominada por uma perspectiva tributária do mercado, haja vista que os organismos internacionais, influenciados “pelo espírito competitivo da nova economia global”, dão apoio “preferencial e financiamento generoso” à pesquisa, estudos e ações que visam “medir a eficiência, a produtividade e a capacidade competitiva das pessoas e instituições” (SANDER,

2002, p.62). E isto apesar de existirem estudos e uma consciência internacional, cada vez maior, de que os “incentivos associados à adoção de avaliação” por parte destes têm vindo a favorecer “as escolas e estudantes economicamente mais favorecidos à custa das escolas e estudantes menos favorecidos” (Idem, 2002, p.62). Assim, reforça que para enfrentarmos estes desafios os estudos e pesquisas da administração da educação deveriam considerar três planos: *o pedagógico, o organizativo e o político*.

O nível pedagógico é de natureza técnica e refere-se aos processos de ensino aprendizagem. O nível organizacional ou burocrático refere-se à estrutura e funcionamento da instituição educacional. O nível político refere-se às relações entre a escola e o entorno em que ela funciona com suas forças econômicas, políticas e culturais. (SANDER, p.63)

Estes três planos ou aspectos também foram considerados na elaboração desta tese. A discussão do pedagógico focaliza as principais propostas/políticas desenvolvidas (construtivismo, gestão democrática, ciclos de formação, etc.); não somente nos espaços escolares, mas, também, desde a perspectiva oficial da SMED, dos pesquisadores que os analisavam e dos atores de outros níveis organizacionais, implicados na produção das leis e políticas públicas (como eleição de diretores, conselhos escolares, regimento padrão e constituinte escolar) e nas relações da SMED com o sistema de ensino da cidade. O aspecto político foi tratado em termos de processos e de conteúdo das políticas do PT e seus desdobramentos promovidos pela SMED, nas escolas municipais e no seu entorno, com as forças econômicas, políticas e sociais.

A propósito, pode-se destacar a contribuição de Bernard Charlot (2004)¹², ao refletir sobre o desenvolvido em Porto Alegre:

Nesta cidade, [...] e posteriormente em várias partes do Brasil, houve um intenso debate nestes últimos anos sobre a questão da escola ciclada (a organização da escola por ciclos), em oposição à escola seriada (a organização tradicional por séries). Primeiro, o debate opunha a esquerda, e sobretudo o PT, a favor da escola por ciclos, à direita, defensora da escola seriada. Depois, houve um momento em que o debate dividiu o próprio PT. Alguns defendiam a escola ciclada argumentando que é mais justa politicamente. O que é verdade: quando os alunos de famílias pobres têm três anos para atingir os objetivos pedagógicos, em vez de um ano, há, em princípio, menos reprovação e repetência. Outros observavam que a escola por ciclos permitia, em alguns lugares, reforçar o elitismo e a seleção escolar: certas escolas haviam constituído, dentro do ciclo, grupos de alunos por níveis, que condenavam os alunos mais fracos a ficar mais atrasados ainda. [...] O caso é interessante, pois há nisso uma oposição entre um princípio político e determinadas conseqüências pedagógicas, contrárias a esse princípio. (CHARLOT, 2004, p.23)

¹¹ SANDER reconhecido como importante autor latino-americano, foi professor titular de Administração da Educação na UNB na UFF, foi Diretor de Educação e Desenvolvimento Social da OEA e professor convidado na CLACSO.

¹² Bernard Charlot, Professor da Universidade de Paris, vem se relacionando com educadores e pesquisadores da UFRGS no campo dos saberes escolar e exclusão social e das políticas educacionais da cidade e dos FME.

Ele nos leva a considerar a articulação dos aspectos políticos, pedagógicos e dos valores, relacionando-os à ação dos agentes educativos, seja no nível organizacional central (da SMED) ou da escola (do professor), com o projeto de homem e sociedade que almejamos.

Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais. O inglês distingue dois termos: *politics of education* e *policy of education*. O primeiro remete à organização, ao programa, à gestão; o segundo remete a valores, a um projeto de homem e de sociedade. É preciso considerar que a pedagogia tem uma dimensão política no primeiro sentido do termo, mas também, e mais ainda, no segundo sentido. (CHARLOT, 2004, p. 24)

Diz, ainda, que “um projeto pedagógico não pode ser deduzido apenas do projeto político. Ele apresenta uma dimensão específica: é aplicado às crianças e aos adolescentes, à educação desses jovens, à sua educação em escolas. Portanto, todo projeto pedagógico apresenta uma dimensão política e uma dimensão específica” (Idem, 2004, p.24). E que o “ato pedagógico é um ato, uma prática, uma situação, um contexto, com coisas que são possíveis e outras que se gostaria de fazer, mas que não são possíveis. A realidade da escola é o que ela desejaria fazer, mas é também o que ela faz” (Ibidem, p. 25). Ela não é “apenas aquilo que os programas e currículos oficiais definem como o que deve ser ensinado. São os métodos verdadeiramente empregados” e o que “a própria escola e os professores sustentam sobre esses métodos”, e a gestão democrática “é a divisão real do poder e de responsabilidade, em cada escola, e não os textos oficiais sobre a gestão democrática” (CHARLOT, 2004, p.24). Portanto, há um fosso, uma contradição, entre a realidade, os discursos e as políticas.

A situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições, que levam frequentemente à existência de um grande fosso¹³ entre o discurso político que sustentam e as práticas efetivas. [...] São essas contradições, sobre esse fosso, que é preciso trabalhar para transformar verdadeiramente a escola, a sociedade e o mundo. Isto supõe um método, que consiste em um duplo questionamento, cada um desses questionamentos convergindo para o outro. (Idem, 2004, p.25)

O primeiro questionamento que Charlot faz, neste mesmo tema, é sobre a **dimensão política**:

O que significam especificamente os princípios políticos que defendo? Que conseqüências têm em termos de construção de escolas, de equipamento, de financiamento, de formação e de salário dos professores, de definição de programas e de currículos, de condições de estudo e de avaliação dos alunos? Isso é possível hoje? Se não é possível, o que se deve fazer para que se torne possível, que programa de ações (pensado no tempo, com suas prioridades e seu financiamento) é preciso pôr em prática para realizar meu projeto político, em sua forma pedagógica? (Ibidem, 2004, p.25)

O segundo questionamento é para os **diretores de escola e para os professores**:

¹³ Também em Portugal Stoer e Magalhães (2002) afirmam existir um fosso entre os discursos sobre políticas e/ou o debate pedagógico e a realidade das escolas, dos professores e dos alunos/as.

O que significam politicamente as minhas ações pedagógicas? Dar continuidade a elas, mesmo quando alguns alunos não as compreenderam, é democrático, é congruente com minhas escolhas políticas? Fazer os alunos decorarem frases ou, pior ainda, fazê-los aprender frases que saberão recitar, mas que contêm palavras que não entendem, corresponde a meu modelo cidadão em uma democracia? Passar tarefas para fazer em casa ou, pior ainda, passar tarefas inteligentes, que supõem que o aluno procure em livros ou mesmo na Internet, é uma atitude democrática, quando alguns alunos contam com recursos em casa e com pais que poderão ajudá-los, enquanto outros não? (CHARLOT, 2004, p.26)

Assim sendo, procurei nesta tese considerar a questão política relacionada ao pedagógico e medida pelo organizacional, sem esquecer de suas particularidades (reais, locais) e dos aspectos mais amplos, como os valores (a cultura mais ampla), das relações entre os agentes e o contexto. Uma razão para tal é que, se desejamos e lutamos por uma gestão democrática da educação no sistema educacional, os aspectos políticos, pedagógicos e organizacionais da/na relação da mantenedora com suas escolas, também deveriam ser incorporados nas reflexões e estudo.

As contribuições de Licínio Lima¹⁴ ajudam neste sentido, ao dizer que a organização (organiza-ção) da escola é, “simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras”, pois “as organizações são sempre as pessoas em interação social” e, por mais impositivo que seja o centro, “os actores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa”, já que “não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não fazem apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (LIMA, 2002, p.33). Então, por um lado, a ação política e administrativa das instâncias educativas centrais “traduz-se, entre outras formas, pela produção e reprodução de regras formais-legais, num apelo normativista típico do império da racionalidade técnico-burocrático” (Idem, p.41), pressupondo que a “acção organizacional, em cada escola, é exclusivamente orientada para um modelo, é uma réplica, uma imagem refletida sem distorções assinaláveis ou no limite, uma cópia fiel” (Idem, 2002, p.42). Mas, por outro, a realidade é mais complexa e diversa do que as sistematizações do centro desejam, pois, quando

Focalizamos [...] as organizações escolares (periféricas) a partir da diversidade de orientações, de práticas em contexto e de actores concretos, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional é marcada por uma pluralidade que transcende em muito o apertado e limitado rol de disposições formais-legais, e que por essa razão ela não pode ser deduzida deterministicamente a partir de realidades oficiais, gerais ou englobantes. (LIMA, 2002, p.42)

¹⁴ Licínio Lima, professor titular de Administração da Educação e pesquisador da temática em Portugal, é também estudioso da obra de Paulo Freire pelo que contribui com reflexões sobre a auto-gestão em educação, evidenciando que o poder e controle do centro sobre a periferia não é absoluto, sempre há espaço de autonomia.

Daí ser necessário o “reconhecimento da autonomia relativa (...) da organização escolar com visões dialécticas sobre os processos de estruturação das interacções sociais, em distintos contextos de acção”, pois a “força de imposição normativa nem sempre é obedecida” (LIMA, 2002, p.43).

A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância de auto-organização para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos actores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. (Idem, 2002, p.44)

E, mesmo que os gestores queiram **pilotar** os sistemas de ensino, seu controle “nunca é total” pois a “acção” [...] “implica sempre interesses e escolhas” e é distinta, a “acção prescrita” da “acção real”. Neste sentido, não “basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares”. As mudanças decorrem da “capacidade [dos actores] de produção das regras, bem como a força que lhes advém da acção, que lhes permite criar e recriar estruturas organizacionais, mesmo se ausentes das estruturas formais globais e invisíveis no organograma das escolas”. Tal capacidade pode ser reforçada, diz ainda Licínio Lima, mesmo “por modelos decretados e pelas práticas da administração central e das suas estruturas descentradas”, se deixam “espaços vazios”, consagram “a possibilidade de uma intervenção autónoma dos actores, no respeito por princípios e regras gerais; se devolvem poderes, e responsabilizam pela sua aplicação; se resistem à tentação centralista de prever tudo, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima”. Neste caso, o produzido na escola (pelos sujeitos) seria uma “obra própria e não apenas a pressuposta reprodução de uma obra alheia, ou seja, uma co-construção ou produção em regime de co-autoria” (Ibidem, 2002, p.45-53, que diz ter se inspirado em SILVA JR, 1990).

Stoer, Cortesão e Magalhães (2001) ao teorizarem sobre os processos de mudança política em educação, na Europa, e em particular, em Portugal, produzem três conceitos que articulados possibilitam a amarração das partes anteriores com o objetivo desta tese, já anunciado na primeira frase desta introdução.

Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas táticas. Estas podem assumir vias estrategicamente diretas ou mais ou menos indiretas da consecução das metas, objetivos, valores [...]. **Surfar** as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia [...]. **Gerir** a mudança implica a assunção de um topos de decisão mais reflexivo [...] dado que a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais e valores assumem a agência como central. Em relação à pilotagem a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural. (CORTESÃO, MAGALHÃES e STOER, 2001, p.50)

Assim, a gestão da mudança em educação, como **pilotar**, partiria do pressuposto (no concebido e no vivido/praticado) de que as coisas já estariam determinadas (pelo destino, pelo econômico, pelas leis, pela estrutura socioeconômica-cultural, por sua disciplina ou área de conhecimento, experiência, etc.). A educação e o ensino deveriam ser pilotados pelo Estado e pelos profissionais ou pelas gerações mais velhas, enfim, pelo sistema; seriam desenvolvidos como se estivéssemos numa estrada, na qual apenas devêssemos nos preocupar com as curvas, a velocidade, as placas de trânsito, etc. A gestão da mudança como **surfar** tem as idéias recentes de caos e de incerteza absoluta como inspiração; tem como analogia o vivermos/estarmos sobre ondas. Em tal situação, deveríamos agir de forma flexível, nos adaptando a cada nova onda, à realidade, vista como os ambientes competitivos em que vivemos na atualidade.

Estas duas formas de gestão das mudanças referem-se às concepções hegemônicas da administração em educação, ao paradigma do consenso, na acepção de Sander (1983; 1995), assim como ao paradigma tradicional (SANTOS, 1999). A primeira, a burocrático-administrativa, perpassou a história da administração pública e da educação em nosso País e persiste ainda, mesclada com algumas inovações e discursos alternativos. A segunda, mais recente, advém dos ventos neoliberais, de acordo com os quais tudo e todos devem subsumir-se ao mercado e seus humores. Mas ambas partem de pressupostos comuns – da existência de uma ordem, de um sistema, baseado em leis “naturais”, em verdades e em uma estrutura social instituídas, e configuram-se no paradigma dominante (SANTOS, 1999, 2000).

A gestão da mudança em educação como **gerir** teria o foco nos humanos, na ação humana e sua relação com a estrutura e o sistema. Estaria relacionada ao conhecimento-como-emancipação (SANTOS, 1998, 2000) e à produção de obras com poiésis (LEFEBVRE, 1973, 1983, 1991); subentende que “tudo, a sociedade e a civilização” é resultante da produção humana em suas relações sociais, podendo ser desconstruída e construída por aqueles que a fizeram, seus produtores de fato.

Sendo assim, a produção/construção da gestão democrática do e no ensino, da e na escola, do e no sistema educacional, na cidade e no País, mesmo que resultante da indução do Estado (como novíssimo movimento social, conforme Santos (1998)¹⁵, deve ser compreendida e empreendida como uma **obra** (LEFEBVRE, 1973, 1983, 1991) resultante da ação criativa e emancipadora daqueles/as que em cada um destes espaços agem para que aquela se efetive. Com isto, no entanto, deve ser assinalado, admite-se que o Estado poderia induzir todos/as cidadãos a produzirem as políticas, os processos e seus resultados; e, portanto, que as próprias relações sociais libertas, como obras suas (dos cidadãos), guardam relação com a totalidade social (a sociedade), para a emancipação, a autogestão e a autonomia de todos/as. Nessa condição concebe-se a democracia de alta intensidade e sem fim. E fica implicada a tese de que o Estado seria um novíssimo movimento social produtor da emancipação social e individual, e não da dominação a que tradicionalmente esteve (e está) afeito desde sua existência.

A pesquisa: procedimentos, instrumentos e organização da tese

A pesquisa que consubstancia esta tese foi realizada em diferentes momentos e com diferentes metodologias e instrumentos de pesquisa. Henri Lefebvre foi o guia de todo trabalho, sendo que, no particular da pesquisa, foi importante ao propor a articulação entre o descritivo, o analítico-regressivo e o histórico-genético (LEFEBVRE, 1986, p.21-44). Daí tirei elementos para *gerir* uma (minha) re-construção da totalidade do processo político-educativo desencadeado na cidade. Assim, procedi ao:

- a) Descritivo. Observação, porém munida da experiência e de uma teoria geral. Em primeiro plano, observação participante no local da pesquisa. Utilização prudente das técnicas de pesquisa (entrevistas, questionários, estatísticas).
- b) Analítico-regressivo. Análise da realidade descrita. Esforço para datá-la com precisão (para não nos contentarmos com a constatação dos “arcaísmos” não datados, não comparados entre si).
- c) Histórico-genético. Estudo das modificações desta ou daquela estrutura previamente datada, causadas pelo desenvolvimento ulterior (interno e externo) e por sua subordinação às estruturas de conjunto. (Idem, 1986, p.21-44)

No entanto, para também seguir a sugestão de Boaventura de Sousa Santos (1999), em sua tese da necessidade de uma ciência tradutora e de uma transgressão metodológica, transgredi no citado acima, readequando-o da seguinte forma:

¹⁵ Seja, pelo teorizado por Santos (1998) e pelo desenvolvido em Porto Alegre.

Para compor o **descritivo**, com a observação e a experiência, re-memorei o vivido por mim na cidade (o local da pesquisa) enquanto militante partidário, educador e pesquisador. Neste sentido, tive a preocupação de relacionar o já sistematizado com anotações diversas, inclusive sobre controvérsias e debates, visando compor um estudo com consistência e relevância. Aproveitei entrevistas, questionários e estatísticas que estiveram na dissertação do mestrado (MACHADO, 1999); outros estudos acadêmicos, anotações de vivências e diagnósticos nas escolas e em salas de aula da rede municipal, que freqüentei entre 1999 e 2001; e também, estudos acadêmicos, entrevistas, observações, falas dos atores oficiais e informações de outros pesquisadores – todos dados preciosos para as análises e conclusões que seguem.

A teoria geral, sistematizada nos 3 primeiros capítulos deste texto, teve 3 (três) diferentes momentos de produção, sempre revisados pelo método e pelos objetivos maiores desta investigação.

Um primeiro, diria inicial, quando da elaboração da dissertação de mestrado, entre 1995 e 1999, com a aproximação à obra de Henri Lefebvre que me fez revisitare Marx e a produção dos marxistas sob novos olhares. Ou seja, estudei alguém crítico de Marx, com contribuições diversificadas e consistentes, mas que não tinha abandonado a perspectiva da transformação e mantinha-se comunista mesmo fora dos partidos assim denominados.

Um segundo, mais aprofundado, foi o período de estudos em Portugal, sob orientação do Professor Stephen Stoer, na Universidade do Porto, que me possibilitou a sistematização de uma vasta bibliografia e ajudou muito na elaboração do projeto de tese (MACHADO, 2004). Além disso, o próprio “viver em outro lugar e olhar nosso país deste outro lugar” foi extremamente fecundo para a reflexão. Incluo neste momento, ainda, a tomada de consciência sobre as limitações de minha formação, demarcada pelo passado teórico-político, conforme identificadas pela banca de qualificação, especialmente pelos professores Stoer e André Marengo (UFRGS, Ciência Política). Na mesma ocasião, os professores Luis Armando Gandin e Vera Maria Peroni (UFRGS, FAGED) provocaram-me no sentido de “radicalizar” a perspectiva analítica e de colocar mais de mim na análise e nas reflexões dela derivadas. Com as ponderações da banca retornei (ou me aprofundei ainda mais) a Lefebvre, chegando até o terceiro momento do trabalho que é sistematizado na Parte I como o CONCEBIDO (a concepção sistematizada do pesquisador até o momento).

Os planos **analítico-regressivo** e **histórico genético** serviram para a elaboração da Parte empírica desta tese. O material desta parte foi organizado em pastas/caixas contendo documentos listados e organizados cronologicamente, lidos e sistematizados. Esse material

serviu de base à composição dos capítulos 4 ao 8. No entanto, a orientação geral teve no projeto de tese (a pré-tese, o esboço da perspectiva macro-teórica, as questões, hipóteses etc.) e num roteiro de análise (anotações e tarefas) um guia geral. Os documentos, livros, teses, revistas, e tudo o mais, organizei em três grandes blocos/caixas: o que o PT produziu sobre a educação; o desenvolvido na SMED pelos governos da Administração Popular e os estudos acadêmicos.

Mas, formalmente, os documentos analisados compreendem dois tipos de literatura: (1) as teses, dissertações, livros e artigos sobre a educação na cidade de Porto Alegre, nos anos noventa, encontrados nas bibliotecas de Universidades da região (principalmente da UFRGS e da UNISINOS), e na Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre; e (2) os documentos partidários e oficiais (da SMED) relacionados a políticas, leis e processos de regulamentação ou orientação institucional sobre os temas em foco.

As questões estruturais da análise, desenvolvidas nos capítulos relacionados entre parênteses, foram:

- a) O que é percebido e dito sobre o PT e a Administração Popular em Porto Alegre (1989-2004)? Qual é a produção acadêmica sobre as políticas desenvolvidas pelo PT e pela AP nestes 16 anos?
- b) Quais foram as políticas de educação do PT, expressas em documentos nacionais, estaduais e municipais de diretrizes e programas de governo ou em seus debates internos? Nestes documentos, qual o lugar e o papel do Estado, a concepção de democracia e de educação para a superação do sistema atual? Que utopias (educacionais) são propostas?
- c) Qual é o lugar e o papel das classes populares (quais são as classes definidas como populares na proposta e na ação da SMED (Secretaria Municipal de Educação)?; Que espaços de participação foram propostos e institucionalizados? Quem teve a iniciativa de propor estas leis ou medidas institucionais e quais os argumentos apresentados? No processo de discussão na Câmara Municipal que polêmicas emergiram?
- d) Como pode ser caracterizada a gestão (de gerir, de surfar ou de pilotar, conforme STOER, et al., 1998 e 2001) da Administração Popular? Que elementos/aspectos são observados na relação dos dirigentes municipais com os demais agentes do sistema municipal (professores, alunos, diretores de escola, Conselho Municipal de Educação, Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre/ATEMPA) no sentido de fazer avançar para a autogestão de seus projetos, proposições e utopias?

A par destas questões contava, também, com algumas hipóteses que, a partir da redação do projeto, foram re-elaboradas ao longo da análise até se constituírem nas teses desta Tese:

a) As políticas (concepção de educação, conceitos e processo de implementação) desenvolvidas pelo governo federal, de 1995 a 2002, podem ser caracterizadas como uma mescla de gestão tipo **pilotar** e **surfar** (CORTESÃO, MAGALHÃES e STOER, 2001, p.50); pois, foi uma gestão com sentido sistêmico e articulado aos interesses hegemônicos do capitalismo atual, da globalização econômica neoliberal (conforme explico no projeto de tese (MACHADO, 2004).

b) As políticas (concepção de educação, conceitos e processo de implementação) desenvolvidas pelo governo municipal, de 1989 a 2004, em Porto Alegre, podem ser caracterizadas como uma mescla de gestão tipo **gerir** e **pilotar**; porque, se por um lado, o governo local posiciona-se em contraposição às políticas nacionais hegemônicas e propunha e instituiu espaços de participação na cidade e conteúdos político-educacionais emancipatórios, por outro, em determinados momentos, agiu no sentido do pilotar. Gerir e pilotar (e até surfar, entre 2001 e 2002) intercalaram-se, estando o gerir mais presente no início das diferentes gestões (a cada 4 anos) e o pilotar dos meados para o final das mesmas.

c) A gestão da educação pelo PT (Partido dos Trabalhadores), através da SMED (Secretaria Municipal de Educação), em Porto Alegre, de 1989 a 2004, contribuiu para a democratização do acesso, do conhecimento e da qualidade de um ensino para as classes populares e os setores sociais mais pobres desta cidade. Também possibilitou a criação de espaços e instituições participativas que ampliaram a gestão democrática nas escolas municipais. No entanto, estas formas, se confrontadas com a perspectiva da democracia sem fim e de alta intensidade, já referida, pela qual os sujeitos (no caso, das classes populares) deveriam tornar-se os agentes da **obra política educativa** na cidade, tais gestões não avançaram de modo a ocupar todas as potencialidades abertas pelas próprias políticas que desenvolveram. A gestão democrática restringiu-se à rede escolar municipal e à gestão escolar. As políticas educativas (o conteúdo das mesmas), que nos primeiros momentos das distintas gestões foram discutidas de forma participativa, no seu processo de implementação, tornaram-se fetiches a serem seguidos pelas escolas, a partir do modelo centralmente determinado, impedindo assim a incidência na produção de relações sociais mais emancipatórias e emancipadas. Portanto, a direção municipal da educação também não efetivou as utopias que propusera (ou propuseram) antes de assumir os espaços de poder estatal.

d) As políticas educativas (Construtivismo, Ciclos de Formação) foram induzidas pelo governo/Estado (SMED). Passaram de uma perspectiva da construção da aprendizagem pelas crianças das classes populares, uma ênfase no aspecto pedagógico, para uma perspectiva de criação de instrumentos e espaços de participação da comunidade escolar, uma ênfase no aspecto político, para possibilitar a produção de uma educação popular e de aprendizagem com democracia na rede municipal. Todavia, tanto o construtivismo (da primeira fase, etapa) como os ciclos de formação (pós 1998) tornaram-se **fetiches** da gestão e da política no sistema escolar por parte dos que estavam à frente da SMED, esvaziando-se de certas/suas possibilidades emancipatórias.

e) Portanto, a gestão da educação do PT na cidade de Porto Alegre, apesar dos avanços referidos, teve limites e contradições, que podem ser associados à não efetivação, de fato, de uma Cidade Educativa (STOER, 2001), ou seja, aquela cidade que como um todo tem na política pública uma via de articulação das diferentes redes de ensino (intra e inter-redes, inter e intra-escolas, e entre professores e alunos/as) para a construção de uma educação popular e

emancipatória em todos estes espaços. Ainda predominou uma perspectiva de hegemonia (na política e na organização do partido e do Estado), que transitou da crítica superficial do lugar e do papel do Estado e da gestão das políticas de forma instrumental, nos primeiros governos, para elaborações mais sofisticadas, como a do público-não-estatal, mas que, no entanto, apenas evidenciam uma adaptação à institucionalidade do referido. Ou seja, tal conceito evidencia a produção de um “novo conceito” que não busca superar o sistema instituído, mas instituir o Estado enquanto gestor e articulador dos consensos produzidos nestes espaços denominados de público não-estatal¹⁶. Além disso, os quadros dirigentes e suas interlocuções, bem como suas políticas, não incorporaram o diverso e o diferente, enquanto parte de um todo; não se tratou da “unidade na diversidade”, como fundamento da viabilidade estratégica da democracia de alta intensidade e sem fim. Como pode um partido no Estado/governo, que não consegue incorporar e envolver seus grupos e tendências internas de forma solidária, apesar das divergências, ampliar a democracia ou efetivá-la enquanto *sem fim*?

A tese

Muitos foram os documentos, teses, dissertações, relatos de pesquisa e artigos que me possibilitaram a produção de “um estado da arte” sobre a educação na cidade de Porto Alegre, nos anos noventa, durante dos governos da Administração Popular. Com este panorama, retomei os dados e os posicionamentos, as ponderações diversas, os focos de análise e as fontes utilizadas, para ousar mais indagações e hipóteses, mais aprofundadas, e desde um “olhar” que pretendi estar em outro lugar que não o partido ou a SMED. Da sistematização dos documentos do PT, se tornou evidente a superficialidade daquela produção, em especial, o discreto lugar da educação nas resoluções e documentos gerais do Partido. Isto avança um pouco na produção de intelectuais do Partido e das Administrações Municipais, depois de 1989; no entanto, perde em radicalidade. As proposições anteriores à assunção ao “poder” institucional modificam-se após e na medida em que se processa a gestão e se desencadeiam políticas públicas. Por fim, os documentos da SMED, sejam as atividades realizadas como as leis e propostas do Poder Executivo Municipal (em matéria de educação), sejam as manifestações dos dirigentes no período, todos devidamente arrolados, possibilitaram uma visão de conjunto das políticas e da gestão em seu processo, ao longo do tempo, que evidencia diferenciados conteúdos e níveis de radicalidade, sendo perceptíveis algumas variações até conforme o espaço que o produtor do discurso (da política) ocupava no momento de sua manifestação.

Em decorrência disso e de argumentos adiante apresentados, reafirmaria a pré-tese, modificando-a para afirmá-la como **a tese deste trabalho**, da seguinte maneira:

¹⁶ Adiante, no debate sobre o Estado, Roger Dale (2001), ao resgatar e apontar limites da produção de Habermas, em parte semelhante a de Tarso Genro (sobre o público não-estatal), aprofundo e amplio os argumentos.

As forças contra-hegemônicas, ao ocuparem o Estado e suas instituições, podem desenvolver políticas “funcionais” a seus interesses estratégicos, como ocorreu com o Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre nos governos da Administração Popular, de 1989 a 2004. No entanto, deveriam permanentemente buscar constituir nos/pelos/com os movimentos sociais populares, e no caso, da educação, com as comunidades escolares, escolas e professores, através da participação e dos espaços e leis criadas, a perspectiva destes se tornarem sujeitos de seus interesses e produtores de sua própria **obra educativa**. O Estado/governo pode ser lugar desencadeador de um novíssimo movimento social (emergente) e educativo, desde que, na sua relação com os demais entes do sistema educativo na cidade, torne-se transparente, constitua espaços e instrumentos de participação e de fiscalização e controle dos cidadãos sobre suas políticas e ações. Portanto, a produção pelos cidadãos, de forma participativa, das diretrizes gerais e específicas das políticas públicas na cidade é uma ação concreta do processo que tem a democracia sem fim e de alta intensidade como utopia. No entanto, para isso, a concepção instituída de política, o Estado, a estratégia transformadora, a gestão das políticas e dos governos, bem como a *u-topia* a ser produzida nestes espaços de governar alternativo, deveriam ser ressignificados permanentemente, além de problematizadas as próprias fundações dos paradigmas de tais perspectivas na busca da construção/produção/criação de um novo.

1 - O SISTEMA-MUNDO, A ESQUERDA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Sem macroteorias que procurem mapear cognitivamente as novas formas de desenvolvimento e de relações sociais [...], ficaremos condenados a viver entre fragmentos. O mapeamento cognitivo é, por isso, necessário para fornecer orientação teórica e política à medida em que penetramos num novo e confuso terreno social.
Kellner, 1990.

Experiências contra-hegemônicas em governos locais fazem parte e articulam-se ao que se desenvolve no “global”, mesmo que não tenham uma relação imediata, mas indireta e por diversos flancos e influências (LUCE e MACHADO, 2002). Importa para isso compreender o sistema-mundo, enquanto relações sociais na conjuntura e na estrutura mundial, ou como concebido – a totalidade destes fenômenos e a relação deste conhecer com o lugar/contexto vivido, as relações sociais e a luta de classes em determinado momento e processo concreto. É nesta perspectiva, que nos capítulos 1 ao 3 parto do mais global e abstrato, de alguns conceitos centrais que orientaram a sistematização e a reflexão do material empírico (dos Capítulos 4 ao 8), para expressar uma interpretação dos conflitos no mundo globalizado atual e ‘enquadrar’ o que se desenvolveu nos governos do PT de 1989 a 2004 em Porto Alegre.

Assim, discuto o sistema-mundo capitalista e sua transformação ao longo dos séculos, da recente mercantilização das relações sociais e da alternativa contra-hegemônica e sua crise nas últimas décadas do século XX. Também apresento novos movimentos sociais emergentes contra o sistema-mundo capitalista hegemônico, para os quais a experiência de Porto Alegre pode contribuir. Trata-se da relação da experiência local no Estado/governo no sentido de um “novíssimo movimento social” (SANTOS, 1998, 2005). No entanto, para isto é “preciso cortar a própria carne”, em outras palavras, analisar criticamente tal experiência em seus limites, avanços e contradições.

O Sistema e a crise da alternativa de esquerda

Sistema é um conceito e uma realidade de um todo articulado e dinâmico (é concebido e vivido sob um determinado contexto histórico-geográfico) que, em seu interior, contém partes que tendem a se instituir subsumidas ao *establishment*.

São produtos, resultados de forças históricas (econômicas e sociais) que os fazem surgir, mas que, cedo ou tarde, os superam. É possível, pois, extrai-los, mas não temos o direito de isolá-los; não se pode estudá-los fora de um devir que já os abandona ao lado do caminho no mesmo momento em que se manifestam como constituídos e constituintes da realidade social. (LEFEBVRE, 1999, p.102)

Se circunscritas aos limites sistêmicos, (seja o conceito ou as determinações instituídas na realidade social) as forças internas das mudanças se adaptarão através de reformas que o aperfeiçoam. O pensar e o agir, numa perspectiva que vá além do sistema (e portanto anti-sistêmica) buscando a superação no/do concebido, no/do vivido e no/do instituído das relações sociais e da realidade social, política e educacional instituída deve desenvolver-se ou ser produzida num processo sem fim.

O contexto em que vivemos é o capitalista, é um sistema social-eco-político histórico, portanto, um Sistema-Mundo (WALLERSTEIN, 1974).

O Sistema-Mundo é um sistema social [...] que possui muitas estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. (Idem, p.337)

Dos quinhentos anos de existência do capitalismo, Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1999, 2000) argumentou que, nos últimos 200 anos, teria emergido um paradigma que se tornaria dominante (o paradigma moderno), dando à modernidade ocidental seus fundamentos. Esse paradigma induziu formas de compreensão dos humanos, de seu viver e conceber ou representar. Ao longo de seu processo de produção, constituiu os aspectos centrais indutores das políticas e da gestão educativa implementados pelos Estados nacionais, através dos sistemas educacionais e desde os países “mais desenvolvidos” para os “menos desenvolvidos”, dos países centrais aos da periferia.

As “sociedades não podem ser reduzidas à sua dimensão adaptativa” e muito menos, apenas, a articulação dos conceitos, pois, como disse Lefebvre (1999), esses também são resultado de forças sociais, portanto dos diálogos entre grupos, classes, setores sociais em relações entre si e com a realidade em que vivem. Tudo isto, compõe um conjunto de relações e de sistemas “em constante mudança que tendem a uma diversificação e a uma flexibilização

crecentes devido à evolução dos interesses, das reflexões e das decisões” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.14). Nesta totalidade, o sistema educativo constitui-se como um

conjunto de relações sociais que ocupa uma posição intermédia (entre o capital e o trabalho, e que é deficitário em termos de autonomia estrutural), [...] com uma composição interna heterogênea devido ao facto de agregar elementos de todos, ou quase todos, os lugares estruturais (nomeadamente, I] a domesticidade, II]a produção, III] a cidadania, IV] a mundialidade. (SANTOS, 1985, p.311-312, in. STOER, 2001, p.252, nota 1)

Diz Stoer (2001a) que, historicamente, a educação escolar “tem tido uma relação de orientação, em diferentes momentos, com esses quatro lugares (ou espaços estruturais)” e que, na atualidade, a escola “está em transição entre o espaço de cidadania e o espaço mundial como espaço dominante na orientação educativa” (STOER, 2001a, p.253, nota 1).

Os Estados e as Organizações Internacionais agem no sentido de que, ao articularem um conjunto de elementos estruturados e vinculados ao *establichment* (ver Anexo 3, e Dale, 2001), “visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e táticas” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p.13), para “concretizar estas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas” conforme os paradigmas que professam. Mas as organizações escolares (os professores e professoras também) contribuem “para a modificação das orientações da sociedade” ao “intervir nas suas próprias orientações [...] quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.14).

O Capitalismo como sistema-mundo de economia-mundo estaria, conforme Immanuel Wallerstein (1974, 1999, 2001, 2002, 2004), desde o final dos anos sessenta numa crise sistêmica e civilizacional. O sistema-mundo é social e histórico, possui estruturas, grupos e forças em conflito e se desenvolveria em permanente tensão e transformação em decorrência de suas contradições internas. A crise atual significaria que

os mecanismos até então usados para re-estabelecer o equilíbrio relativo do sistema não podem mais funcionar [...]; na linguagem dos cientistas da complexidade, que o sistema se moveu para longe do equilíbrio, que está adentrando um período de caos, que seus vetores bifurcarão, e que finalmente um novo sistema ou sistemas serão criados. (WALLERSTEIN, 2002, p.25)

O capitalismo tem a sua razão de ser na acumulação de capitais através da: 1) exploração do trabalho; 2) dos recursos naturais; 3) da apropriação de impostos da sociedade pelos capitalistas (Idem, p.21). Por mais de “500 anos e através da economia-mundo capitalista como um todo, os custos da apropriação da riqueza decorrente destes três itens subiram estavelmente, [em] porcentagens do valor total produzido”, não ameaçando assim o

sistema e seus beneficiários centrais (WALLERSTEIN, 2002, p.21). No entanto, nas últimas décadas tais condições e realidade mudaram e chegou-se a uma ‘encruzilhada’.

Podemos considerar toda a ofensiva neoliberal das duas últimas décadas como uma tentativa gigantesca de desacelerar os crescentes custos de produção - primeiramente por meio da diminuição do custo de salários e impostos e, num segundo momento, através da diminuição dos custos dos insumos via avanço tecnológico. (Idem, 2002, p.21)

Mas a esquerda mundial, que poderia (e pode) propor e desenvolver projetos alternativos, convive com dois “passados” referenciais paradigmáticos que bloqueiam suas proposições e suas ações alternativas: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Russa (1917). Ambas experiências, revolucionárias, de superação do sistema social são significativas contribuições para diferentes grupos e setores anti-sistema, mas Wallerstein destaca que, nessas, a idéia de progresso/evolução dos processos históricos e a incompletude dessas revoluções, estariam constituindo-se como limites às lutas e ao pensar anti-sistêmico na atualidade.

A questão da evolução ou progresso teria emergido com a Revolução Francesa fazendo a cabeça de liberais do centro e de parte da direita ao longo dos séculos XIX e XX.

Sua premissa residia na crença no progresso e na essencial racionalidade da humanidade. De acordo com tal teoria, a história poderia ser vista como um processo ascendente linear. O mundo estava a caminho da boa sociedade, e a Revolução Francesa constituiu e simbolizou um grande salto nesse processo. (WALLERSTEIN, 2002, p.15)

Tal teoria encorajava até mesmo “aqueles que eram privilegiados” a buscar a mudança da situação na qual as sociedades viviam, pois os benefícios do progresso e da racionalidade da boa sociedade atingiriam a todos e, também, porque “os oprimidos parariam de incomodar os opressores com suas reclamações” (Idem, 2002, p.16).

A Revolução Russa ultrapassou os limites estabelecidos pela experiência anterior, problematizando os fundamentos da sociedade capitalista liberal, mas evidenciará seus próprios limites no decorrer do século XX. A “teoria da história representada pela Revolução Russa estava incompleta, uma vez que somente se sustentava à medida que o proletariado (ou as massas populares) estava em atividade sob a égide de um dedicado grupo de funcionários qualificados, organizados como um partido/Estado”. Tal concepção, sistematizada no marxismo-leninismo de Stalin como a teoria oficial na URSS, se espalhou pelo mundo através dos partidos comunistas pró-soviéticos (WALLERSTEIN, 2002, p.16-17).

Foi assim que, nos anos sessenta, tanto o capitalismo social-democrata como o socialismo burocrático foram questionados pela revolução mundial de 1968. As derrotas

destes movimentos e a contra-ofensiva econômico-político-teórica dos neoliberais e seus pensadores possibilitaram, em alguns países, dos anos setenta aos noventa, a retomada da ofensiva econômico-político-ideológica através do neoliberalismo.

Ainda no início do século XXI, as perspectivas críticas e de superação do sistema continuam muito debilitadas por parte daquelas forças tradicionalmente definidas como de esquerda. Isto porque parte da esquerda mundial, diante da crise, entendeu que a “teoria original permanece correta, mas sofreu alguns reveses temporários [...] Tudo que temos que fazer é reiterar eficazmente a teoria (e a práxis)” (WALLERSTEIN, 2002, p.17). Tal interpretação “parece ser um típico caso de *wishful thinking* por parte de algumas pessoas bancando avestruzes” (Idem, p.17), pois não reconhecem que as causas dos dilemas e dos problemas são:

[...] tanto causa quanto consequência da crise do sistema-mundo capitalista. [...] Sustento que a própria teoria da história amplamente abraçada pela esquerda - ou seja, por aquilo que eu chamaria de movimentos anti-sistêmicos nas suas três variantes históricas - comunismo, social-democracia e os movimentos de libertação nacional - era em si um produto do sistema-capitalista. [E a] própria crença na inevitabilidade do progresso era essencialmente despolitizadora, particularmente depois que um movimento anti-sistêmico chegou ao poder de Estado. (WALLERSTEIN, 2002, p.18)

Se, por um lado, a idéia da inevitabilidade do progresso enquanto concepção era abraçada pela esquerda, no sentido de que ao se desenvolver a economia automaticamente melhorariam as condições sociais e de vida de todos, ao ‘assumir o poder’, a esquerda não conseguiu dar seqüência a tal promessa. Os processos de transformação não se concretizaram¹⁷. A “discrepância entre o que era prometido [...] e o que era realizável dentro da estrutura do sistema-mundo existente [...] se tornou inevitavelmente muito grande”, tendo como momento decisivo desse processo a “revolução mundial de 1968” (Idem, p.18). E “mais do que uma expressão de solidariedade para com os vietnamitas” e a condenação da “hegemonia/imperialismo estadunidense” foi a condenação do “conluio da União Soviética com os Estados Unidos”, dos partidos comunistas tradicionais hostis a 1968, e da Velha Esquerda (os movimentos de libertação nacional no Terceiro Mundo, Social-democrata na Europa Ocidental, New Deal nos EUA (Ibidem, p.21).

¹⁷ No caso brasileiro, a esquerda hegemônica representada pelo Partido Comunista nunca assumiu o “poder”, e Sader assim sistematiza sua experiência e desenvolvimento nas lutas sociais no Brasil: “Desde que se constituiu como força própria, a partir dos anos 1920, a esquerda brasileira enfrentou situações muito diferenciadas: da clandestinidade daquela época, diante de um regime oligárquico-liberal, à disputa de hegemonia com o getulismo até a aliança com ele e seu modelo de desenvolvimento, voltando à clandestinidade durante a ditadura militar, da breve tentativa de resistência militar à aliança com a oposição liberal e, finalmente – até aqui – a situação de luta dentro da legalidade por uma democracia com inclusão e justiça social” (SADER, 2003, p.61).

As raízes da desilusão, conforme Wallerstein, “estavam nas suas realizações bem sucedidas”, pois “tendo chegado ao poder de Estado em quase todas as partes do mundo entre 1945 a 1968” realizaram melhorias nas condições de vida das populações as quais governavam, porém, não tornaram “o mundo mais igualitário” depois que chegaram ao poder, e no interior de seus regimes colocaram “um novo estrato de beneficiários (uma Nomenklatura) no lugar dos beneficiários que os governos liberais anteriores tinham empossado” (WALLERSTEIN, 2002, p.21).

No entanto, seria a própria estratégia (e implícita nela uma concepção subjacente) que Wallerstein questiona, ao dizer que o erro da esquerda seria de: “primeiro obtém-se poder estatal, depois transforma-se o mundo”. Processo de “obtenção” do “poder” de Estado sintetizado pelas estratégias revolucionárias de “assalto ao poder” ou de “revoluções insurrecionais” do século XX que canalizavam todas as lutas políticas. Isto fez sentido, na medida em que

o controle da maquinaria estatal parecia o único modo de superar o poder econômico e cultural acumulado pela camada privilegiada e o único modo de garantir que novos tipos de instituições pudessem ser construídos - e preservados de contra-ataque. [...] essa visão parecia ser confirmada pelo fato de que vários outros caminhos para a transformação, sempre que tentados, conduziram a um contra-ataque agressivo e, no final das contas, ao fracasso. (Idem, p.28)

Depois de ‘assumir o poder’ as revoluções não deram os passos seguintes. Além disso, ao ‘ocupar o poder’, a esquerda chocou-se com os poderosos do mundo, o que reforçou a idéia de que “parecia impossibilitar que quaisquer mudanças verdadeiramente fundamentais pudessem ser feitas antes que os movimentos obtivessem o poder de Estado. E a maioria da esquerda estava provavelmente certa sobre isso” (Ibidem, p.29). A realidade, então, “impeliu [estes movimentos e forças transformadoras] a ver o Estado como um mecanismo de defesa dos interesses coletivos dentro do sistema-mundo, um instrumento mais relevante para a ampla maioria dentro de cada Estado do que para uns poucos privilegiados” (Ibidem, p.29).

Também as perspectivas e análises (da esquerda) “empurravam em direção ao estatismo”, à homogeneidade, à centralização e à idéia de que a igualdade significa identidade em contraposição à heterogeneidade, à descentralização”, etc; e, ainda, “o caminho homogenizador pareceu o mais fácil e rápido” (WALLERSTEIN, 2002, p.29). Este aspecto dos paradigmas será mais desenvolvido adiante, com Boaventura de Sousa Santos e Henri Lefebvre.

A Revolução Francesa proclamou a “liberdade, igualdade e fraternidade”, e o liberalismo apropriou-se da idéia de liberdade e de igualdade, subsumindo-as ao mercado. A

liberdade (definida em termos puramente políticos) era a única coisa que importava, pois a “igualdade representava um perigo para a liberdade e deveria ser negligenciada ou totalmente esquecida” (WALLERSTEIN, 2002, p.30). A esquerda, influenciada por esta perspectiva liberal, insistiu no contrário: que a “igualdade (econômica) deveria ter prioridade sobre a liberdade política”, justificando o epíteto de que “os fins justificariam os meios”.

Não há [...] como separar liberdade e igualdade. Ninguém pode ser livre para escolher se suas escolhas são cerceadas por uma posição de desigualdade. E ninguém pode ser “igual” se ele/ela não tem o grau de liberdade que os outros têm, ou seja, não desfruta dos mesmos direitos políticos e do mesmo grau de participação em decisões reais. (WALLERSTEIN, 2002, p.30)

A superação da crise da esquerda deverá passar, então, pela construção de pontos em comum ou mínimos que possam nos unir na reconstrução de um mundo “mais democrático e igualitário”; e, a partir destes dois critérios mínimos, mas, na verdade, cruciais da esquerda mundial, serem articuladores de ações significativas (diversas e por diferentes flancos) na transformação de nossas esperanças. O aspecto crucial neste processo de transformação nos próximos 25 ou 50 anos seria a

desmercantilização dos processos econômicos mundiais. Cumpre salientar que desmercantilização não significa desmonetização, mas sim eliminação do lucro como categoria. O capitalismo tem sido um programa para a mercantilização de tudo. Os capitalistas ainda não o implementaram totalmente, mas já caminharam bastante nessa direção, com todas as conseqüências negativas que conhecemos. O socialismo deve ser um programa para a desmercantilização de tudo. Daqui a 500 anos, se trilharmos esse caminho, possivelmente ainda não o teremos percorrido totalmente, mas poderemos ter avançado muito nessa direção. (Idem, p.27, 36)

Se estes aspectos, a questão da relação da democracia com a liberdade e a igualdade, a luta socialista pela desmercantilização das relações sociais, podem ser apontados como elementos para a discussão de um projeto mínimo das esquerdas, desde já, no entanto, estas deveriam começar a ser construídas e testadas as alternativas nos espaços locais. Do desenvolvido em Porto Alegre, pelos governos da Administração Popular, aportam contribuições importantes neste rumo proposto por Wallerstein.

[D]evemos tentar construir [e testar] estruturas alternativas agora, e também nos próximos cinquenta anos, durante o período de transição.[...] no âmbito tanto das experiências mentais quanto concretas.[...] Pois, se [não] o fizermos, a direita aparecerá com novas alternativas não-capitalistas que nos envolverão numa nova ordem mundial hierárquica e não igualitária. [...] Além do mais, não o fazemos em tempos de tranqüilidade, mas sim em tempos caóticos. [...] que nos oferece esta oportunidade, mas ao mesmo tempo essa atmosfera caótica nos confunde e nos pressiona a desviar, da reconstrução a longo prazo de um sistema histórico-social, para a solução a curto prazo de problemas urgentes. (Ibidem, p.38)

Na parte seguinte, avanço um pouco mais na discussão da mercantilização que se constituiu nas últimas décadas em decorrência dos processos desencadeados pelos capitalistas e seu sistema hegemônico em todos os espaços da sociedade.

A mercantilização das relações sociais

As mudanças no/do capitalismo e o processo de mercantilização das relações sociais, tiveram início na virada do século XIX para o XX, com a mundialização (imperialismo)¹⁸ que começa a alterar a “configuração tradicional”, analisada por Marx, em *O Capital* (WALLERSTEIN, 1999). Até esse período, os capitalistas buscavam mercados para seus produtos incorporando-os a sua lógica (os lugares, as produções e as relações) e subordinando-os ao centro (ocupação quantitativa e domínio dos mercados de diferentes países do centro). Tal processo é diferenciado em cada lugar e conforme os processos concretos e sua efetivação¹⁹, seja nos espaços controlados pelos capitalistas bem como nos espaços ditos socialistas²⁰. Também nos espaços onde se desenvolveram as lutas de libertação colonial, ao mesmo tempo em que libertavam povos das forças coloniais, os aprisionavam à lógica da mercadoria e em suas relações, neste sistema-mundo, através do comércio, das concepções implementadas de desenvolvimento interno, dos empréstimos financeiros (dos organismos internacionais constituídos no pós II Guerra) e de suas ‘condicionalidades’, na ‘formação de seus quadros’ no exterior e na organização de seus sistemas educacionais. Na América Latina, foram as ditaduras militares e as intervenções dos EUA que cumpriram essas tarefas na potencialização da subordinação dos países e povos ao sistema capitalista ao longo do século XX. Portanto, para além das relações internacionais de domínio e de subordinação, esse processo de relações entre os países era de dominação e subordinação dos que estavam no centro (do sistema) sobre os que estavam na periferia – e, neste sentido, também eram relações ‘educativas’ (pedagogicamente assujeitadoras).

No entanto, a “crise dos anos sessenta”, que WALLERSTEIN (1991) chama de Revolução Mundial de 68 (conf. STOER, 2001a, p.10) desatada em diferentes lugares, teve um sentido anti-capitalista, através da luta contra a sociedade de consumo e contra os regimes

¹⁸ “A grande indústria estabeleceu o mercado mundial que o descobrimento da América preparara. O mercado mundial deu ao comércio, à navegação, às comunicações por terra, um desenvolvimento imensurável. [...] “A necessidade de um escoamento sempre mais extenso para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Têm de se implantar em toda a parte, instalar-se em toda a parte, estabelecer contactos em toda a parte de um modo cosmopolita a produção e o consumo de todos os países” (MARX e ENGELS, 1997, p.37).

¹⁹ Nos primeiros quinze anos do século XX, desenvolveram-se as bases da industrialização brasileira, bem como potencializou-se a existente, em parte significativa devido à guerra (FURTADO, 1996). Mas, até os anos trinta, a agricultura (o café), principalmente, ainda manterá sua hegemonia, até a crise mundial, e a “impossibilidade” do País seguir adiante com tal “modelo econômico baseado na agricultura” fará com que um latifundiário (Getúlio Vargas) direcione o desenvolvimento rumo à industrialização.

²⁰ Através, por exemplo, da “revolução num só país”, do marxismo enquanto “ideologia oficial” e das implicações da “positivização” deste, das perseguições e morte dos críticos, da “aceleração” do desenvolvimento econômico e da indústria (das relações de produção) sem e sobre as “forças produtivas – os humanos - e até com a morte destes (o caso da coletivização forçada da agricultura na URSS) e o “estabelecimento das relações sociais como reflexo da economia e do modo de produção” (LEFEBVRE, 1978).

socialistas burocratizados (WALLERSTEIN, 2002, 2004), fez com que a ‘época de ouro’ do sistema fosse questionada.

A configuração do capitalismo, a partir dessa crise (1970), com a hegemonia gradual e depois efetiva do capital financeiro sobre os demais capitais²¹, tem implicações substanciais em todos os espaços humanos e nas relações sociais, nas relações internas aos territórios nacionais e locais ou dos Estados/governos nacionais com os governos/estados locais e suas sociedades, nos sistemas educacionais e na produção/re-produção material, social, mental e simbólica. Portanto, é o próprio processo de produção da hegemonia no/do sistema capitalista na/das relações sociais nos anos sessenta do século passado que emerge como central.

A globalização tem um aspecto inegavelmente material, [...] é possível identificar, por exemplo, fluxos de comércio, capital e pessoas em todo o globo. [...] facilitados por tipos diferentes de infra-estruturas – física (como os transportes e os sistemas bancários), normativa (como as regras do comércio) e simbólica (a exemplo do inglês) – que criam as pré-condições para formas regularizadas e relativamente duradouras de interligação global [...] [Mas] gera uma certa mudança cognitiva, que se expressa numa consciência popular crescente do modo como os acontecimentos distantes podem afetar os destinos locais (e vice-versa), bem como em percepções públicas da redução do tempo e do espaço geográfico. (HELD e MCGREW, 2001, p.12-13)

Lefebvre (1973, p.9) nos diz que:

É neste momento que o modo de produção [o capitalismo] domina os resultados de sua história, deles se apodera, integra a si próprio os “sub-sistemas” estabelecidos antes...(as redes de intercâmbio, comércio, idéias, a agricultura, a cidade, o campo, o conhecimento, as ciências e as instituições científicas, o direito, a fiscalidade, a justiça, etc.), sem por isso conseguir constituir-se em sistema coerente, purificado de contradições [...] pois não há totalidade completa, consumada [...] há sem dúvida um “todo” que absorveu as suas condições históricas, sem aceder por isso à coesão e homogeneidade que buscava.

A produção de mercadorias avança a setores cada vez mais sofisticados (informática, comunicação) e descartáveis (com tempo de vida reduzido), como o turismo, o prazer e o lazer, a moda, a alimentação, os espetáculos, a prostituição masculina, feminina e infantil, o tráfico de órgãos e de drogas - setores dinâmicos do capitalismo (HARVEY, 1992).

O modo de produção capitalista modificou-se, transformando o mundo. Ao desenvolver-se, realizou-se, contornando, destruindo obstáculos e mundializando-se. Inicialmente o que se mundializa é a troca, a partir da constituição de uma rede complexa que inclui o desenvolvimento das comunicações; o mercado, por meio das multinacionais; depois o Estado e o sistema de Estados. O estágio monopolista na escala nacional perdeu o sentido, as crises suscitaram, de um lado, modalidades originais de controle e gestão, a qual se realiza no nível do Estado, e, de outro, consolidaram sua mundialidade. (CARLOS, 1996, p.123)

²¹ Segundo Harvey (1992, p.268) “a moeda se ‘desmaterializou’, isto é, ela já não tem um vínculo formal ou tangível com metais preciosos, [...] não se apóia exclusivamente na atividade produtiva dentro do espaço particular. Pela primeira vez na história, o mundo passou a apoiar-se em formas imateriais de dinheiro (aquele registrado em unidades monetárias designadas)”.

O espaço ganha a “dimensão de produto social, posto que contém relações sociais de reprodução, lugares apropriados, relações de produção[...]”, nas quais o Estado, “na escala mundial, pesa sobre a sociedade, planifica-a e organiza-a racionalmente com a contribuição da ciência e da técnica” (CARLOS, 1996, p.123).

O espaço mundial se reproduz acentuando as conexões locais e nacionais com as forças produtivas, com as tecnologias avançadas (notadamente o informacional), com as relações de propriedade (notadamente as do Estado com o território), com as formas de organização (notadamente as firmas mundiais), com as ideologias (notadamente as representações do espaço aéreo, informacional, etc.). (Ibidem, p.124)

Diz Lefebvre (1973, p.14), que apesar destas transformações ou reconfigurações, o capitalismo “mantém o essencial das relações sociais (de produção e propriedade) no decurso de um crescimento das forças produtivas”, ao mesmo tempo em que produz “novas relações (no seio dos grupos parciais - a juventude, as mulheres, os trabalhadores, etc. Mas, também, naquilo que o processo reprodutivo utiliza: o cotidiano, o urbano, o espaço”. E é através das relações sociais dos humanos entre si (e entre cada um deste grupos, classes, etc.) que se está a produzir o mundo, as coisas e as formas de pensar e de fazer tudo isso (LEFEBVRE, 1973, 1975, 1991, 1999). Organizados social e politicamente, as classes e os grupos que controlam os poderes instituídos, vinculados aos sistemas hegemônicos – o *establishment* – buscam mantê-lo e continuá-lo sempre (produzi-lo e reproduzi-lo) avançando, assim, para a mercantilização totalitária.

Os novos movimentos sociais nos anos noventa

Noam Chomsky afirma que os Estados Unidos, desde a Segunda Guerra Mundial, através de sua diplomacia, vem construindo um “novo desenho” e funcionamento das instituições internacionais, visando sua supremacia e governabilidade (conforme BORON, 2001, p.43). Isto levou à criação de uma tríade de instituições: aquelas emanadas dos acordos de 1944, assinados em Bretton Woods, e que fizeram nascer o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, e pouco depois, o Acordo Geral de Tarifas (GATT); outras, de sentido mais amplo, como as Nações Unidas (ONU), a FAO, UNESCO, OIT, OMS, PNUD, UNICEF e, na América Latina, a OEA, e por fim, aquelas decorrentes de alianças militares, devido à ameaça soviética, concebidas como “cordão sanitário” àquele regime e suas áreas em diferentes regiões (OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte; a Escola Inter-Americana de Defesa).

No entanto, nas últimas décadas, uma série de funções que se encontravam na UNCTAD, OIT e UNESCO foram passadas a outros organismos ligados ao sistema financeiro²².

La política laboral la fijan ellas en lugar de la OIT; los **temas educativos** son también objeto de preferente atención y de eficaz monitoreo por el BM y ya no más por la UNESCO; la problemática de la salud fue también en gran medida extraída de la OMS y puesta al cuidado del BM y el FMI, al igual que las políticas sociales y previsionales en donde ambas instituciones cooperan con la OMC fijar los parámetros de lo que debe hacerse en esas materias. (BORON, 2001) (Negrito CM)

Com o fim do socialismo soviético, em 1989, emerge o chamado Consenso de Washington, que constituirá, ao longo da década seguinte, as referências políticas, econômicas e ideológicas dos capitalistas em nível mundial. Esse consenso ou meta-consenso, segundo Boaventura de Sousa Santos (2001), subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangia o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e, especificamente, o papel do Estado na economia²³.

Segundo Chomsky (2000a, 2000b), outro mecanismo que surgiu nesse período, e que favoreceria apenas os interesses americanos e das grandes empresas, foi o AMI (Acordo Multilateral de Investimentos). Esse veio à tona em meados de 1997, quando uma ONG canadense, a Council of Canadians, obteve uma cópia e divulgou na Internet e, assim, acabou não se efetivando, pois sua aprovação significaria colocar nas mãos de tiranos privados, que secretamente e sem prestar contas a ninguém, decidiriam os destinos do mundo e da democracia (CHOMSKY, 2000b, p.259, cit. BORON, 2001). Para Lander (1999, p.89), o AMI implicaria uma “disminución drástica de la democracia, al limitar severamente la capacidad de los sistemas políticos y estados para tomar decisiones [...] (relativas a) cualquier política pública que pueda ser interpretada como discriminatoria en contra de la inversión extranjera”.

²² No FMI - “Su órgano ejecutivo se rige por un sistema de voto calificado que coloca el poder decisonal en manos del capital y principalmente del representante norteamericano. [...] los países que forman parte del FMI [...] entran a un club en donde sólo unos cuantos tienen voto, mientras el resto está condenado a un papel pasivo y subordinado. Así, los Estados Unidos tienen el 17,35% del poder de voto [...] al Japón – controla el 6,22% de los votos. Ahora bien: cualquier decisión importante requiere una mayoría calificada del 85% los votos del directorio. Por lo tanto, USA tiene poder de veto y no sólo derecho a voto” (BORON, 2001).

²³ Os quatro aspectos do consenso ou as idéias-força, que nortearam ideologicamente o mundo nos anos noventa, eram: 1) tínhamos entrado em um período em que “desapareceram as clivagens políticas profundas. As rivalidades políticas entre países (duas guerras mundiais) deram origem à interdependência entre as grandes potências, à cooperação e à integração regional”; 2) “os conflitos entre capital e trabalho se institucionalizaram nos países centrais depois da Segunda Guerra Mundial, e agora, 3) num período “pós-fordista”, podem ser desinstitucionalizados “sem que isso cause qualquer instabilidade”; 4) desapareceram “as clivagens entre diferentes padrões de transformação social, ou seja, reformismo e revolução”, que opunham o “comunismo” (URSS) e os movimentos revolucionários e, por outro lado, o reformismo, através dos Estados de bem-estar social”.

Portanto, se por um lado, os capitalistas, visando gerir seu sistema-mundo diante da crise sistêmica e civilizacional em que vivemos, constituíram mecanismos desde meados do século XX, e que necessitaram de atualização no avanço do controle do sistema-mundo em crise, por outro, emergiram, também, entidades e novos movimentos anti-sistêmicos neste espaço global. Sejam, então, as ONGs alternativas como a que denunciou o AMI; ou as que mobilizam movimentos sociais para “infernizar” as reuniões dos Organismos Internacionais; ou que se reúnem nos Fóruns Sociais Mundiais, que tiveram início em Porto Alegre, no ano de 2001. Mas, ambos movimentos, seja dos agentes do sistema e suas organizações internacionais, seja dos agentes anti-sistêmicos, não se restringindo apenas a ações no cenário mundial mas, relacionam-se ao processo de efetivação no local e na produção de valores e relações sociais condizente com seus objetivos mais utópicos. No caso dos agentes do sistema na produção da mercantilização de todas as relações sociais (vivido, concebido e nas representações).

Ana Esther Ceceña, no site do Forum Social Mundial (2002, p.1)²⁴ ao discutir as estratégias de dominação e os mapas de construção da hegemonia mundial, afirma que a mesma se processa através de uma articulação, por parte dos americanos, do desenvolvimento informático, comunicacional e militar, dentre outros: na construção, na manutenção e no exercício da/hegemonia no poder mundial, para evidenciar elementos dessa dominação e, conseqüentemente, da luta pela sua superação.

Para tanto, destaca o conceito de hegemonia (GRAMSCI, apud Ceceña, 2002):

A hegemonia é uma categoria complexa, que articula a capacidade de liderança nas diferentes dimensões da vida social. O hegemone, ou líder, que neste caso é necessariamente um sujeito coletivo, tem que ser capaz de dirigir pela força e pela razão, por convicção e por imposição. Ou seja, a hegemonia emerge de um reconhecimento coletivo que compreende tanto qualidades e preceitos morais que adquirem estatuto universal como a energia ou força para sancionar seu cumprimento (CECEÑA, 2002, p.2)

À hegemonia e à dominação se incorporaram concepções de mundo dos dominantes e dos dominados, forjando “uma complexa mescla de justificativas, perspectivas, sentimentos, que vão além do racional e muito mais ainda dos conceitos, chegando até a vida cotidiana” (CECEÑA, 2002, p.2).

A hegemonia só é possível mediante um compromisso estabelecido coletivamente que leva a avaliar e compartilhar as regras de um jogo que, se não oferece perspectivas de ganhar, pelo menos não atenta contra a coesão social; a governabilidade está garantida sempre e enquanto se jogue, sem mudar as normas, mesmo sabendo que o jogo não nos pertence, ainda que nos inclua.

²⁴ Ver também: CECEÑA (2005); CAL Y MAYOR (2005).

Se o espaço de concorrência é o mundial, onde os Estados (e suas instituições) cumprem um papel de articulação e de construção da hegemonia, é no local (no nacional, regional e local, até as relações sociais e cotidianas) que os processos de mercantilização se efetivam e produzem ou re-produzem a hegemonia do sistema. No entanto, tal processo nunca se absolutiza, “é um per-fazer-se permanente” e, portanto, permeado de contradições e lutas diversas. E, não somente nos aspectos do real interpretado (concebido), também na própria relação dessa realidade com o pensamento, posto que “o pensamento e o raciocínio não podem desterritorializar-se na abstração pura, pois as relações têm por suporte o espaço social” (CARLOS, 1996, p.128). Ou seja, somos obrigados “a espacializar o pensamento político, levando em conta os lugares e as regiões, as diferenças e as múltiplas associações conflituais, presas ao solo, à habitação, à circulação de pessoas e coisas, ao funcionamento prático do espaço”(p.128). E é nestes interstícios, que o poder dominante não consegue abarcar, capturar, que emergem as “rebeliões” contra o sistema, sejam parte das “vítimas”, dos discriminados, dos dominados, dos explorados (MARCOS, 1997; DUSSEL, 1993)²⁵ ou dos lutadores da utopia, como as esquerdas emancipatórias, libertárias, socialistas e comunistas, ao buscarem subverter aspectos instituídos (e ultrapassados) de seus paradigmas.

Um exemplo, de movimento anti-sistêmico, que agiria num sentido diferente e contrário àquele, dos capitalistas e seus prepostos, de envergadura mundial, simbólica e politicamente alternativa, são os Zapatistas, no México, ao apresentarem aspectos mais radicais de uma utopia alternativa no contexto e perspectiva acima. Nesta, todos e todas deveriam tornar-se sujeitos/atores na efetivação da superação do existente e da produção “de um outro mundo possível”: um mundo em que caibam todos os mundos, que se caminhe no passo do mais lento, mandar obedecendo (consignas dos zapatistas), poderiam servir de roteiro às lutas contra qualquer dominação, exploração, discriminação e segregação no cotidiano e nos sistemas que nelas se sustenta e mercantilizam as relações sociais.

Nas partes seguintes, a problematização das estruturas de poder (Estado, das políticas e da gestão), com o fito de concebermos/vivermos experiências alternativas a partir dos erros e acertos do desenvolvido em Porto Alegre.

²⁵ “São mulheres, crianças, anciãos, jovens, indígenas, ecologistas, lésbicas, homossexuais, soropositivos, trabalhadores e todos aqueles/as que ‘sobram’, que ‘molestam’ a ordem e o progresso mundial. Sabendo-se iguais e diferentes, os excluídos da ‘modernidade’ começam a empreender resistências contra o processo de

2 - O ESTADO, A POLÍTICA E A GESTÃO DO SISTEMA PELA ESQUERDA

O Estado

A ocupação do Estado e de suas instituições sempre esteve entre as prioridades das forças políticas nos últimos 200 anos, fosse para a manutenção da ordem e de climas favoráveis aos negócios, por parte dos setores comprometidos com o *status quo*, fosse pelas forças anti-sistema para, a partir deste espaço, induzir as transformações. Vimos que as estratégias dessas últimas redundaram em fracassos, pois não deram o segundo passo, ou foram derrotadas pelos capitalistas. Além disso, os primeiros conseguiram avançar para a “mercantilização de tudo” nas sociedades atuais, chegando ao ponto de alguém afirmar que teríamos “chegado ao fim da história”.

No entanto, depois da “ocupação do estado e de suas instituições” o processo que se desenvolve é mais complexo, pois os grupos diferenciados, pensadores especializados, portanto, por forças sociais, impõem ideologias (LEFEBVRE, 1979, p.102) como paradigmas compreensivos das “coisas”, das “relações” e do “mundo” visando assim constituir as bases de seu domínio/hegemonia. Mas tais grupos sociais, classes e estamentos ao assumirem instituições (Estado) elaboram argumentos e justificativas para suas políticas como gestoras dos “negócios” deste.

El Estado [...] necesita de una burocracia, es decir, de una clase media que tiende a volverse parasitaria, al mismo tiempo que “competente” al alzarse con el Estado por encima de toda la sociedad (no sin conflictos con los que poseen los medios de producción, es decir, con las restantes fracciones de la clase dominante. (LEFEBVRE, 1979, p.20)

Esta burocracia, como gestora do Estado (portanto, Estado em Ação) se desenvolve em dois sentidos:

Por un lado, administra la sociedad de acuerdo con la hegemonía de la clase dominante y dirigente: según sus intereses actuales y sus proyectos estratégicos. Engendra, por tanto, una educación, un conocimiento y unas ideologías, unos “servicios” sociales, por ejemplo, la medicina y la enseñanza, según los intereses de la clase hegemónica (dominante). Al mismo tiempo se alza por encima de la sociedad entera, de modo que las personas que controlan el Estado (fracción de la clase hegemónica o desclasados) pueden llegar a dominar e incluso a explotar durante algún tiempo a la clases económicamente dominante, privándole de su hegemonia. (LEFEBVRE, 1975, p.19)

A concepção de Estado utilizado neste trabalho inspira-se em Marx, mas vai além, a partir de Henri Lefebvre, já que estudos em educação, numa perspectiva crítica relacionada ao marxismo, tradicionalmente iniciam fazendo uma sistematização do Tomo I do *Capital* de Karl Marx (1968), não dariam conta da complexidade dos processos de produção e reprodução das relações sociais na totalidade da sociedade. Tais estudos evidenciavam a exploração da força de trabalho e a extração da mais-valia²⁶ e, assim, davam por constituídas as bases do Estado e das políticas sociais e dos sistemas educacionais, como determinados funcionalmente a partir daquela base. Neste texto, tento arregimentar outras bases e fundamentos.

Henri Lefebvre defende a necessidade de incorporar o Estado às análises das relações sociais, da produção e da exploração e dominação capitalista, desde o início do processo enquanto totalidade sistêmica. Em seu clássico *A produção e a re-produção das relações sociais* (LEFEBVRE, 1973; MARTINS, 1996) argumentou sobre o lugar e o papel do Estado neste processo de permanência e manutenção do sistema capitalista enquanto articulador da sociedade como um todo e na garantia do bom funcionamento do mercado. Sposito (1996) e Martins (1996) disseram que o Estado é o responsável pelo laço social, pela garantia de que através das leis, das normas, dos contratos, as relações desiguais – da e na sociedade, da e na produção – sejam aceitas e garantidas como iguais (também em LEFEBVRE, 1979). Entretanto, destaco, que o próprio Estado ao produzir leis e normas para garantir a constituição e a ordem, está produzindo as próprias relações sociais capitalistas²⁷.

Para Henri Lefebvre, o Estado cumpre o papel de articulação da totalidade dos processos produtivos materiais no modo de produção de mercadorias. A “extração da mais-valia” seria apenas a primeira parte deste processo que finaliza quando as mercadorias são vendidas (sendo valor de troca para quem as vende e valor de uso para quem as compra). Tal processo e relação, a equalização dos desiguais (ou a troca de equivalentes), no processo de

²⁶ Mais-valia é a diferença não paga da força de trabalho realizada pelo trabalhador e apropriada pelo capitalista no processo de produção material (na fábrica, na empresa, etc.). Na perspectiva tradicional do marxismo a educação seria indiretamente influenciada por tal processo e relação de exploração.

²⁷ Ernest Mandel (1982) em sua *Introdução ao Marxismo* dialeticiza as relações de produção e das forças produtivas e do Estado na sociedade de uma maneira que vai além do marxismo tradicional: “o nascimento do Estado é, pois, produto duma dupla transformação: o aparecimento de um sobre produto social permanente, que permite libertar uma parte da sociedade da obrigação de efetuar trabalho para sua subsistência – parte essa que cria assim as condições materiais de sua especialização nas funções de acumulação e de administração; uma transformação social e política que permite excluir os restantes da coletividade do exercício das funções políticas que eram outrora comuns a todos” (p.21-22). Ele é usado para (parte dele) para “pagar os membros do aparelho de estado” e quanto maior “o Estado se pode estruturar através de um número crescentemente elevado de soldados, de funcionários e de ideólogos” (p.23); o Estado desempenha também uma função de integração ideológica. Cabe aos produtores de ideologias assegurarem esta função (MANDEL, 1982, p.21-23).

produção, da distribuição e do consumo (troca) e do papel do Estado (leis, contratos) neste processo é um dos menos compreendidos de Marx, diz Lefebvre (1973, 1979, 1991).

As análises marxistas simplificadas, de que o “Estado capitalista é um comitê das classes dominantes” e que tem como base a economia, ou ao contrário, aquelas que dão destaque apenas aos processos políticos, não dão conta da complexidade do como se desenvolve/produz o processo de dominação em sua inteireza²⁸, e portanto, seu lugar e papel na produção das relações sociais através das políticas, leis e gestão que implementa.

Azevedo (2001), ao discutir *a educação como política pública*, – aponta a necessidade de análises que “façam interseções” – e busca compreender o fenômeno como: o “Estado em ação”, inspirada em Pierre Muller. Thenborn (1983) também já havia mostrado que os marxistas, ao longo do século XX, muito pouco tinham estudado, analisado ou teorizado concretamente, sobre como o Estado exercia aquilo que afirmava ser um “comitê das classes dominantes”.

Enfim, parto do pressuposto de que o Estado é capitalista e, portanto, articula-se e relaciona-se a uma institucionalidade vinculada à ordem, ao sistema social e a paradigmas concretos de agir dos agentes estatais e sociais, mas que nem tudo está determinado ou estabelecido desde o início e nem para sempre. Nos processos de implementação das políticas e ações (do Estado em ação), os gestores estatais (a burocracia = classe média funcionária do Estado) produzem a mudança através da ação concreta²⁹.

O processo de equalização da desigualdade pelo Estado na sociedade produz-se através da garantia da ordem (no sistema social e na produção material) e da lei (contratos) ao igualizar as desigualdades como ponto de partida e no processo (equalizar os desiguais como iguais). Portanto, na totalidade da sociedade e, no circuito da mercadoria (da produção, da distribuição ou circulação e no consumo) o Estado, ao garantir as leis e os contratos dos diferentes como se fossem iguais, *produz a sociedade*, produz as relações desiguais como iguais (SPOSITO, 1996, a partir de Lefebvre).

²⁸ Lefebvre (1976, p.54-55), inclusive mostra que, na produção de Marx sobre o tema da relação das forças revolucionárias e o Estado existem posições contraditórias a tal simplificação. Na Comuna de Paris, ele propõe o processo de destruição e ocupação do Estado pelos trabalhadores avançando para a autogestão da sociedade pelos mesmos; já na Alemanha, sua proposição vai ao sentido da indução por parte do Estado às transformações. Esta última parece que teria influenciado, na prática, os processos desencadeados na Rússia (1917) e nas revoluções posteriores. Diz Lefebvre que esta tese do socialismo estatal é de Lassale e não de Marx.

²⁹ Giddens (1996) dirá que há uma dualidade na relação da estrutura com a agência e vice-versa e, portanto, o processo é complexo e duplamente contraditório, mas diferente dos que enfatizam a estrutura como determinante ou ao contrário, daqueles que enfatizam o papel da agência humana. Mas, é Marx que inspirou Giddens!

A atividade estatal deve garantir e realizar as equivalências, aproximando-as da identificação pura e simples; ela as realiza pelo alto e como centro, penetrando todas as esferas das relações sociais, até as mais banais e cotidianas. O Estado institui a política como atividade superior, envolve o conjunto das instituições, das condutas e das representações mas não se define por nenhuma delas. Sendo a forma do político, o Estado se comporta como o centro de institucionalização e de decisões; não protege os organismos sociais, a não ser na condição de colocá-los sob tutela. (SPOSITO, 1996, p. 45)

Portanto, o Estado produz a sociedade através das políticas que articula e implementa. Mas o produzir aqui é diferente do processo que se desenvolve na primeira etapa da produção da mercadoria; porém incide, como naquele, sobre as relações sociais entre os humanos em diferentes espaços e lugares de poder.

La producción de cosas (productos) incluye la producción de relaciones sociales; esta doble producción no puede fijarse (cosificarse) a sí misma en una simple re-producción de las mismas cosas y las mismas relaciones. Por tanto, no hay reproducción del pasado o del presente sin producción de algo nuevo. Deste modo adquiere originalidad en Marx la dialéctica hegeliana. La creación revolucionaria de nuevas relaciones es inevitable, incluso sirviéndose de instrumentos políticos, como la opresión y la persuasión (ideológica). (LEFEBVRE, 1976, p.19)

Neste sentido, a própria produção da política democrática e da igualdade com liberdade, ampliada e radicalizada (sem fim e de alta intensidade), no processo de desmercantilização das relações sociais, deverá, nesta perspectiva, ser efetivada em permanente contraposição ao sistema realmente existente e à sua concepção limitada de política democrática e de baixa intensidade.

Para tanto, o próprio conceito de política deve possibilitar uma perspectiva que dê um sentido de totalidade aos aspectos que venho desenvolvendo. No caso, a política enquanto teoria, enquanto conteúdo e processo/método de efetivar-se. Tais aspectos, na perspectiva anti-sistêmica, deveriam ser relacionados à problematização do Estado, como fiz acima, e também da própria gestão das políticas por parte deste. Na parte seguinte discuto o conceito de política relacionado-a ao Estado e a seguir a gestão destas políticas, por parte do Estado, sobre os sistemas de ensino e a educação.

A Política

Os anglo-saxões diferenciam dois sentidos para a palavra política: **policy** e **politics** (LAFER, 1975, p.22; MARR, 1994, p. 14; CORTESÃO, MAGALHÃES, STOER, 2001, p. 46). Recentemente, MULLER e SUREL (2004) incorporam um terceiro termo ao conceito: **polity**.

Para Lafer (1975, p.22), **policy** é uma política, no sentido de um programa de ação (uma política do café, uma política cambial, uma política educacional etc.) e a **politics** se faz

quando se busca atender a interesses da sociedade, de seus grupos, que não são compatíveis e consistentes em determinado momento, para a manutenção e a estabilidade do sistema pelo Estado. Portanto, uma política é **policy**, quando justificada como de “bem comum” ou de “boa prática”; portanto, algo que trabalha com os interesses contraditórios existentes na sociedade). **Politics** se faz quando o Estado ou as políticas são desafiadas em sua legitimidade como representante de todos; portanto, quando a igualização das desigualdades é colocada em xeque por sua materialidade contraditória ao professado e/ou há ameaças ao consenso ou equilíbrio de sustentação do Estado. O Estado e seus atores fazem **politics** aqui por coerção ou cooptação para re-estabelecer a ordem e o bom funcionamento do sistema e das instituições.

Para Marr (1994, p.14-15), um partido à frente do governo executa uma **policy** nas relações com outros países, ou no que diz respeito à saúde, aos transportes, à educação: tem mais a ver com a administração dos negócios públicos que com a realização de interesses sociais. E quando ele participa do debate parlamentar ou da disputa pelo governo está (no caso de um partido) no terreno da **politics**. Ou seja, no terreno da disputa pelo poder.

Cortesão, Magalhães e Stoer (2001, p. 46), autores portugueses, também chamam a atenção para a distinção dos dois temas da língua inglesa para os quais não temos vocábulos correspondentes. A **politics**, dizem eles, se relaciona à concepção mais ampla de uma política que orienta as mudanças sociais a serem implementadas (portanto, está na perspectiva paradigmática). Já as **policies** são as políticas concretas que materializam aquela. Avançam, portanto, nas elaborações anteriores ao relacionar ambos os conceitos, vinculando-os enquanto processo de mudanças efetivadas pelos agentes políticos e ao afirmar que a decisão e o seu processo assumem, aparentemente, esta partição e instalam-se essencialmente nas segundas (nas **policies**), no carácter técnico e pragmático da sua implementação ou na sua justificação e legitimação no quadro de metas estabelecidas como quadro político (**politics**). Este, o paradigmático (o quadro político ou referencial teórico de fundo) raramente é discutido e problematizado.

Já Muller e Surel (2004) adendam um terceiro termo: **polity**. Para eles, há um espaço que chamam de esfera política (**polity**), que se diferencia da atividade política (**politics**) e da ação pública (**policy**). Estes conceitos se relacionam ao dito por Luce:

A administração da educação tem sido por nós vista como uma área de estudos e como uma prática. Enquanto área de estudos pretende-se a elaboração teórica e aspira-se à condição de ciência (**polity**). Configura-se o saber sobre a organização, as decisões e as relações na educação e entre educação e sociedade, bem como com os demais setores da vida sócio-econômica e política (**politics**). [E a] prática da administração da educação é a realidade viva e atual. Dá-se no concreto, pela atuação individual e coletiva no desempenho de papéis de um projeto político pedagógico (**policy**). A prática dá origem, qualifica e revela valores e possibilidades da educação e de sua estrutura. (Luce, 1984, p.1-2) (Adendo em negrito de CM)

Para Luce (1984) é importante o **processo**, que diz respeito às ações, ao modo de reconhecer, decidir e levar a efeito os interesses de cada um e de todos quanto ao **objeto**, que revela as necessidades e os interesses de cada um e de todos. Assim, a teoria política (**polity**), a política específica (**policy**) e a política como método ou processo de implementação ou política-domínio (**politics**) possibilitam uma perspectiva de totalidade do educativo na cidade.

A produção da política pelo Estado através da gestão dos sistemas de ensino

O Estado se materializa através da burocracia, das instituições, das leis que lhe dão uma existência e pelas políticas que os governos desenvolvem (LEFEBVRE, 1979). No entanto, esta coordenação e articulação do Estado na sociedade desenvolve-se de forma complexa, através da sua atuação nos sistemas educacionais e políticas educativas.

Codd (1988), ao estudar as políticas educativas, destaca que para a concepção liberal, o Estado “promove políticas que são do ‘interesse público’ e de cada pessoa que as aproveita, ou não, segundo os seus próprios esforços”. A função da educação na relação do Estado e a Sociedade está “na promoção de mobilidade social” e na proteção dos “interesses de todos os membros da sociedade, através de um sistema de regras e regulação aplicado a todos”. Por sua vez, na versão marxista, diz o mesmo autor, o Estado não serve “necessariamente nem automaticamente aos interesses da classe capitalistas” (OFFE, 1997, conforme CODD, 1988), mas sim, relaciona-se com as instituições e os processos necessários para assegurar a dominação dessa classe (e do sistema). Nessa concepção, todas as classes e interesses podem ser promovidos pelo Estado se forem do interesse do funcionamento do sistema. No entanto, devido às crises, as soluções passariam pelo debate público, constituindo um consenso geral, no qual as “políticas do Estado são legitimadas”. Portanto, a gestão das “crises” pelo Estado passaria pela produção de um consenso e de legitimação³⁰.

Para evidenciar esse processo de legitimação da ordem social, Robertson e Dale (2001, p.124) dizem que Offe (1997) contribuiu ao estudá-la em dois sentidos (o dos lugares estratificados e da necessidade da previsibilidade e da estabilidade social). Isto porque, se determinadas condições criam conflito e instabilidade na ordem social (afetando, por exemplo, o poder de trabalho humano e as funções produtivas), o Estado desenvolve ações

³⁰ É claro que tal processo baseia-se principalmente nos casos de países desenvolvidos, pois, no nosso o que predominaria, de forma mais extensiva e recorrente, ao longo de nossa história, seria a coerção.

que buscam colocar as pessoas nos seus lugares retomando a estabilidade e o fim dos conflitos (OFFE, 1997, p.81, conforme DALE e ROBERTSON, 2001, p.125)³¹.

A questão é controversa e complexa. Por exemplo, Habermas ao destacar o tema da legitimidade, que para ele “significa o reconhecimento do valor de uma ordem política”, explica que esta deveria estar “aberta à contestação e depende do reconhecimento da sociedade civil e do capital” (HABERMAS, 1979, p.122, citado em ROBERTSON e DALE, 2001); deveria passar pelo “reconhecimento da autoridade política do Estado”. Isso, por sua vez, estabeleceria as “condições previsíveis para o desenvolvimento econômico, mas também para assegurar um nível de coesão social entre a população e para apoiar a governação do Estado”, pois a “estabilidade da ordem de dominação cria as condições para a reprodução dessa ordem social” (HABERMAS, 1979, citado em DALE, 2001).

Nesta perspectiva, portanto, apoiar a acumulação de capital passaria pela garantia de coesão social para permitir a produção e a reprodução pacífica das relações sociais da economia capitalista e legitimar o sistema capitalista (Idem, DALE, 2001). Mas a legitimação é um processo (ROBERTSON e DALE, 2001) que, no caso das leis e dos contratos nas sociedades, são garantidos pelo Estado.

No neoliberalismo, por exemplo, na medida em que os contratos são flexibilizados e se dá ênfase à **empregabilidade**, colocando sobre os indivíduos a responsabilidade por seu trabalho e seu empreendedorismo, desvincula-se o Estado da precariedade dessas condições de trabalho (gerado pelo próprio capitalismo). Isto porque o “contracto de trabalho é [...] localizado ao nível do indivíduo e não ao nível do Estado e do cidadão; o indivíduo interioriza ideologicamente o Estado e ao mesmo tempo o risco potencial da precariedade” (ROBERTSON e DALE, 2001, p.125). As privatizações, o desenvolvimento de uma educação para a competitividade, o fim das políticas de segurança social, etc... criam uma **instabilidade que não é** relacionada imediatamente ao sistema e seus desenvolvimentos, mas a cada indivíduo, por seus méritos e esforços (Idem, 2001)³².

³¹ Em primeiro lugar, “este processo proporciona às pessoas expectativas relativamente estáveis quanto às suas pertencas e quanto à conduta apropriada no trabalho e na vida. Em segundo lugar, as sociedades devem dotar as populações, de forma igualmente padronizada e rotinizada, dos meios de existência em troca das funções valorizadas que elas desempenham (ou desempenharam) e como condição prévia para a continuação do desempenho dessas funções. Esses meios incluem o salário (ou pelo menos o direito a meios de consumo de bens) e proteção (ou pelo menos parcial compensação de riscos ou de ocorrência de prejuízos) (OFFE, 1997, p. 81, apud ROBERTSON e DALE, p.125).

³² “O Estado identifica, homogeneiza, equaliza, destrói particularidades e diferenças, reúne as cadeias de equivalências em uma entidade política que se produz e se reproduz como tal [...] A equalização forçada do desigual, a equivalência forçada do não-equivalente, a identificação forçada do não-idêntico, a homogeneização por coerção do diverso e das particularidades, tais são as funções maiores, iniciais e finais do Estado” (KOMINSKY et alli, 1996, p.60). Ver também António Magalhães e Stephen Stoer (2002a, 2002b).

Portanto, a “identidade de uma sociedade, [é] determinada de forma normativa pelo Estado, [e] pode ser vista como sendo construída e reproduzida no interior de e através de um regime de verdade que tem efeitos aos níveis do indivíduo, da instituição e da formação social” (ROBERTSON e DALE, 2001, p.126). E na medida em que os indivíduos vivem no local, “na sua atividade de auto-governança ‘pensam’ o Estado através de escolhas auto-reguladas na ‘comunidade’ e no ‘mercado’ regulados pelo Estado” (ROSE, 1999, apud ROBERTSON e DALE, 2001, p.127) como resultantes do consenso construído pelo próprio Estado ao instituir “novas estruturas e práticas institucionais do novo regime de regulação” (p.127). Pois:

o poder identitário do Estado produz indivíduos reduzidos ao status de signo e sinal: registros de nascimento, carteiras de trabalho, contratos de casamento, etc. essa identificação, que confisca as identidades (concretas) e as diferenças, é instituída e fundada pela ditadura da escrita: “a identificação dos elementos do Estado – identidade fixada a cada elemento da identificação geral como membro do Estado – se faz pelo papel, sobre o papel, com os papéis”. (LEFEBVRE, 1978, III, p.58)

Efetivamente, o Estado pode gerir e dominar vidas inteiras, reduzindo-as a simulacros no cotidiano (NASSER et al., 1996, p.34; NASSER, 2001). A educação é fundamental neste processo já que desde pequenos somos inseridos em seus processos de construção de subjetividade, de concepções, valores etc., em conformidade ao instituído hegemônico, no qual o Estado e suas instituições regulam, controlam, legitimam e produzem enquanto ordem e estabilidade normal e únicas. Certamente, os três problemas (coesão, legitimação e acumulação) não esgotam a agenda dos sistemas educativos, nem tudo que acontece nas escolas ou universidades pode ser relacionado a eles (DALE, 2001, p.121). Contudo, “moldam de forma fundamental” a educação que se relaciona àquela e também são moldados pelas “dinâmicas sociais dentro da sociedade civil”³³.

³³ “A **conexão** entre os sub-sistemas que asseguram esta vida social (ensino, fiscalidade, informação, justiça, etc.) e a sua subordinação ao conjunto só são asseguradas pelo Estado e pela intervenção do poder estatal. Este poder, quando intervém no domínio do espaço, não age em nome de uma concepção e dum saber do espaço. Ele utiliza representações, instrumentos, coisas no espaço. O poder multiplica-se em poderes parciais sem perder a sua propriedade divina, a Unidade soberana. Por delegação, procura reter ou voltar a ter nas mãos as instituições que o constituem e tendem a emancipar-se, autonomizando-se” (LEFEBVRE, 1978, In. CARLOS, 2001, p.123).

3 - OS SISTEMAS EDUCACIONAIS NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA E CIVILIZACIONAL

Os paradigmas em crise e transição

Boaventura de Sousa Santos (1999, 2000), diz que os fundamentos subjacentes aos modos de pensar e de viver, estão em crise e em transição, mas que, apesar disso, ainda na atualidade “os grandes cientistas sociais que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que nos movemos, viveram e trabalharam entre o século XVIII e os primeiros anos do século XX”³⁴ predominam como referências nas diversas áreas do saber/conceber/viver. Parece que chegamos ao século XXI sem ter terminado o XX, pois as transformações atuais, as traduções dos conhecimentos acumulados, as reflexões e as descobertas do e no conhecimento nos colocam numa situação de ambigüidade junto com a “complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (Idem, p.6).

Isto porque o paradigma atual que se constituiu “a partir das revoluções científicas do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes no Ocidente”, tendo como base “as ciências naturais”; e no “século XIX estende-se às ciências sociais emergentes” (Ibidem, p.11), no caso a sociologia, a antropologia etc., a partir de uma ruptura com o anterior, para a produção do novo, e ainda mantém seu vigor e influência em todos os campos do pensamento. Suas características estão sistematizadas no Quadro n° 1:

Quadro 1: O Paradigma Moderno

Era “uma nova visão do mundo e da vida” [...] [qe] “reconduz-se a duas distinções [...] entre conhecimento científico e conhecimento comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana por outro”. Ao mesmo tempo, “desconfia sistematicamente das evidências das nossas experiências imediatas”, ao buscar a “separação total entre a natureza e o ser humano”, pois a natureza é “passiva, eterna e reversível” e formula “leis”, para a controlar e dominar . “As idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”, essas são as “idéias matemáticas” , que “fornecem à ciência moderna [...] o instrumento privilegiado de análise, [...] a lógica da investigação [...] e o modelo de representação da própria estrutura da matéria”; “conhecer significa quantificar” [...] “dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. Privilegia *o como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. Tem como pressuposto metateórico “a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro”, sendo “a pré-condição da transformação tecnológica do real”. No plano social “é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade e leis na e da sociedade.

Fonte: SANTOS (1999, p.12-18).

³⁴ Passando de “Adam Smith a Ricardo, Lavosier e Darwin, de Marx a Durkheim, a Max Weber e Pareto, de Humboldt a Planck, Poincaré e Einstein” (SANTOS, 1999, p.5).

Como exemplo, e resgatando o enfoque deste trabalho, a idéia/concepção de progresso e/ou evolução nas concepções de história/desenvolvimento das sociedades que permeou/permeia a esquerda do século XX estaria “encharcada” de aspectos do paradigma moderno. Neste, haveria o “privilégio ao como funcionam as coisas”, em detrimento da função, ou mais precisamente “de qual o agente ou qual o fim das coisas”, como característica do paradigma emergente. Uma perspectiva que articulasse a política (polity, politics e policy) com o Estado em ação estaria mais relacionada ao paradigma emergente.

Sobre o Paradigma Emergente, Santos (1999) elabora algumas teses desenvolvidas em profundidade teórica e na prática em estudos e ações em diversas partes do mundo.

Santos (1999) cita Ilya Prigogine, Fritjot Capra, dentre outros, como produtores de diversos aspectos do Paradigma Emergente que ele chamará de “Um Conhecimento Prudente para uma Vida Decente” (SANTOS, 1999, p. 37). No quadro 2 (Anexo 1) estão resumidas as teses de Santos sobre o Paradigma Emergente e suas características, as quais podem ser consultadas para detalhes.

Destaco destas teses alguns aspectos para relacionar com o desenvolvido nas partes anteriores. É necessária a problematização da experiência desenvolvida em Porto Alegre, enquanto exemplo de movimento emergente e contributivo ao referido paradigma.

Ao afirmar como um dos aspectos do paradigma emergente a “introdução da consciência no ato de conhecimento”, da “superação das dualidades”, de colocar “a pessoa no centro”, e de que não “há natureza humana porque toda a natureza é humana” (tese 1), Santos nos possibilita elementos para a afirmação da necessidade de relacionarmos a polity, com a politics e a policy, que através da gestão das políticas processam-se tendo o humano como central (agência) e não as estruturas. No entanto, ambas (estrutura e agência) se relacionam e se influenciam mutuamente (espacialmente) e desenvolvem-se (temporalmente) num processo de estruturação e desestruturação permanente. Então, sendo o homem que estaria no centro e não os conceitos (sejam, o Estado, a educação, os ciclos, o partido, etc.), seria necessário, ainda, referir-se ao concreto, ao local, ao vivido cotidiano de cada um³⁵. Tal aspecto se relacionaria à tese 2 de Santos (1999).

Nesta, além da idéia do conhecimento como totalidade que é também local, Santos (idem, 1999) estaria relacionando temas, conceitos a grupos concretos no local. Desta tese, destaco também a idéia de uma ciência tradutora (como “um conhecimento sobre as condições de possibilidade de ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo

³⁵ Adiante, nas conclusões, lembro que Harvey (2004) disse ser necessário relacionar os dois extremos dos discursos atuais - a globalização e o corpo - na produção de alternativas pela esquerda na atualidade.

local”) e da possibilidade de uma “pluralidade metodológica” (possível pela transgressão metodológica), a partir da imaginação pessoal do cientista e da tolerância discursiva (tese 2).

Portanto, ao contrário dos enquadramentos do método científico tradicional, no qual a simples apresentação metódica seria pré-requisito da correção/verdade dos resultados, na perspectiva de Santos, método e processo de descoberta desenvolvem-se de forma articulada e influenciando-se mutuamente, e sendo passíveis de “afiliações” diversas. Assim, a “ciência não descobre”, é o cientista que “cria”; os “pressupostos metafísicos”, os sistemas de crenças, os juízos “são partes integrantes da explicação” (tese 3).

Por fim, destaca Santos a necessidade de resgatar o senso comum, o vivido, o cotidiano pois eles “dão sentido às nossas vidas” e de que o “salto qualitativo” do conhecimento científico, no paradigma emergente, deverá ser neste rumo (tese 4), como elementos fundantes do referencial teórico desta tese³⁶. Neste aspecto, no paradigma dominante, haveria um privilegiamento do saber sistematizado/científico sobre/em detrimento do saber comum/do vivido cotidiano. O conhecer é um processo que parte do saber sobre o senso comum/a ignorância. No paradigma emergente, parte-se da realidade, do senso comum, do cotidiano, num diálogo (e diria, de problematização do conhecimento sistematizado enquanto absoluto e impermeável à contestação) permanente com o conhecimento científico. Este como aquele são permanentemente ressignificados e potencializados em suas relações e possibilidades de compreensão/ação sobre o real/vivido.

Os sistemas educacionais na transição paradigmática

Nas sociedades modernas (ocidentais), é através dos sistemas educacionais, e tendo o Estado (através do Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais no Brasil) como indutor principal que se faz a produção das concepções, valores e relações das atuais e novas gerações. É o que dizem Bertrand e Valois (1995) ao analisarem as relações entre a escola e as sociedades e afirmam estar no cerne desta relação (e ação) “educar os membros da sociedade” (Idem, 1995, p.11). É evidente que as escolhas estatais não são as únicas possíveis, e os sistemas educativos não podem ser reduzidos somente a um papel de adaptação dos indivíduos à ordem e ao sistema hegemônico, pois internamente (os diferentes níveis estatais e dentro de cada um deles (no caso da educação, nas redes de ensino, escolas, comunidades, e em cada uma delas) perspassam contradições e conflitos, além de contarem

³⁶ Sobre a questão de ruptura do cotidiano programado enquanto produção e criação dos sujeitos como *poiésis* (obra humana e produção humana) veremos adiante, com Henri Lefebvre.

com “uma certa autonomia”, podendo efetivar outras alternativas que aquela emanada do Estado.

Por exemplo, a escola, conforme Bertend e Valois (1995),

visa, através de determinados processos, a realização de determinados fins. Ao receber uma ordem de uma entidade exterior, ela tende para um fim, a saber, que um estudante possa adquirir, entre outros, valores, comportamentos, capacidades e conhecimentos específicos. A organização educativa procura atingir este fim ao tratar precisamente da informação. Recorre, então, aos atores (professores, educadores, administradores) e a modelos de tratamento da informação a que chamamos estratégias pedagógicas. A organização educativa apresenta-se, então, como um subsistema aberto, atravessado por forças provenientes de um sistema maior que constitui o seu meio. (Idem, 1995, p.20)

O processo de realização dos fins (portanto, das mudanças) conforme os autores pode ser **operacional**, no qual seriam buscadas a permanência e/ou a reprodução do sistema (Ibidem, 1995, p.22). A **estratégica** visaria a adaptação, recorrendo a “mecanismos de aprendizagem e de reforço de determinadas formas de comportamento ou de organização” (Ibidem, 1995, p.23), sem modificar os fins almejados. Por fim, a **mudança paradigmática** que estaria relacionada à transformação radical e/ou criação ou produção do novo. Cada uma destas perspectivas poderiam ser relacionadas aos paradigmas de Santos (1999) onde, as duas primeiras (a operacional e a estratégica) estariam mais próximas do paradigma dominante, e a paradigmática mais relacionada ao paradigma emergente. (ver Anexo 2).

As políticas, a gestão e a organização dos sistemas educativos e das organizações educativas relacionam-se a orientações definidas desde o campo paradigmático que as orienta, determina e/ou induz, estabelece leis, regras, normas. A perspectiva dominante deste paradigma (que Santos chama também de tradicional), e que os autores, de “paradigma sociocultural dominante”, tende a orientar e/ou induzir a reprodução da sociedade correspondente (ou vigente). No entanto, os sistemas educativos, bem como a “organização educativa poderá, também, propor novos paradigmas socioculturais” que se “oponham e procurem substituir um paradigma dominante”, para o qual a experiência desenvolvida na rede municipal de Porto Alegre pela SMED foi exemplo.

No entanto, se admitirmos que, no sistema municipal de ensino de Porto Alegre a política educativa desenvolvida pelo centro de poder municipal buscou ser hegemônica (e portanto única), também, (seria necessária conforme vimos na introdução, com Lícínio Lima, (2002) que no interno da rede, experiências rebeldes, diferentes, e até contrárias àquela da SMED desenvolvessem no cotidiano escolar. Mais detalhes adiante.

A reconfiguração dos sistemas educacionais na atualidade

As transformações decorrentes dos processos e das ações no mundo globalizado desencadeados pelos agentes do sistema capitalista estão a reconfigurar a estrutura organizacional e de domínio no nível global a qual impacta nos espaços locais de formas e maneiras diferenciadas (ver DALE, 2001, e Anexo3). No referente aos sistemas educativos não é diferente, pois estes têm sido reconfigurados em todos os países e continentes, visando adaptarem-se (no sentido de mudanças estratégicas, Bertrand e Valois, 1995) às mudanças e às necessidades dos processos produtivos e competitivos bem como na produção de hábitos e valores da sociedade competitiva atual e futura (que tem sido chamada de sociedade do conhecimento ou da informação).

Aprofundando o debate sobre o impacto da globalização nos sistemas educativos Dale (2001) diz que a globalização afeta “as políticas e as práticas educativas nacionais”, sendo necessário verificar as implicações na natureza do “que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece”(DALE, 2001, p.134). Isto porque, ao partir da concepção de que existe uma agenda estruturada na educação (AGEE) e, portanto, permanentemente alterada conforme as mudanças estruturais do sistema por parte dos agentes hegemônicos. Por outro lado, Dale contrapõe-se à idéia da existência de uma “educação mundial” ou de uma Educação Mundial Comum (CEMC), para a qual “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2001, p.135).

No quadro 4 (Anexo 3) sistematizo as duas concepções comparando-as. Destaco, no entanto, que para Dale (e para mim) é desde o mundial ou global que as forças supranacionais influenciam as políticas e os processos nacionais e os sistemas educativos, bem como os quadros interpretativos nacionais, como por exemplo, a abordagem do capital humano e/ou instituindo uma agenda. Esta é estabelecida em função da conjuntura, dos contextos e casos concretos de disputas, mas há algo que se mantém em essência, como pano de fundo, como quadro normativo de referência ou paradigma dominante relacionado ao sistema capitalista.

Os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2001, p.151)

Para desenvolver tal processo, o autor cita das agências produtoras de normativas e orientações ao sistema (UNESCO, OCDE, o FMI, o Banco Mundial e muitas outras) ou aquelas que “assumem uma pertença universal”, como desempenhando um papel crucial enquanto veículos da mensagem da CEMC (Cultura Educacional Mundial Comum)³⁷.

Ao discutirem a transnacionalização da educação e seu impacto em Portugal e nos países de língua portuguesa (PALOPs), Luisa Cortesão e Stephen Stoer (2001), utilizam-se da produção de SANTOS (2001) do ‘localismo globalizado’ e ‘globalismo localizado’, avançam em contribuições na relação do impacto e relação do global com o local em educação. Dizem eles que localismo globalizado poderia ser exemplificado pelo processo no qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso (exemplo, língua inglesa, *fast food*, leis de propriedade intelectual). Dizem que, são soluções/produções locais **dos** Estados Unidos, por exemplo neste caso, que se globalizaram **ao/no** local, e não percebidos como tal (no caso, de um fenômeno local americano). Já o globalismo localizado seria o impacto específico nas condições locais, decorrente dos imperativos transnacionais (a agenda, o CEMC), no qual este, seria desintegrado, desestruturado e, eventualmente, reestruturado sob a forma de inclusão subalterna³⁸.

Tais conceitos/fenômenos relacionados à educação também seriam bastante inspiradores. Por exemplo, o localismo globalizado aplicado à educação, segundo Cortesão e Stoer (2001), teria feito emergir a escola oficial, gratuita e laica, a escola para todos, tal como é identificada na Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (1986) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394, de 1996) no Brasil. Tal escola seria resultante de um localismo (europeu, pós revoluções burguesas, e tendo o paradigma dominante como orientação hegemônica)³⁹ que rapidamente se globalizou, a partir do século XIX, tornando-se

³⁷ Elas buscam construir princípios, normas, regras e procedimentos de uma pretensa “cultura política mundial” e operam através de “uma grande variedade de formas no sentido da institucionalização das ideologias, estruturas e práticas mundiais em nível do Estado-nação” (DALE, 2001, p.159). DALE (1999, apud CORTESÃO e STOER, 2001) destaca alguns dos mecanismos utilizados como procedimentos destas entidades em sua intervenção. Na realidade europeia, por exemplo, a **harmonização**, promovida pelo tratado de Maastricht; **disseminação**, presente nas atividades da OCDE, através de esforços para definir as prioridades; **estandardização**, ilustra a política da UNESCO de Direitos Humanos, condição para ser membro; na **implantação de interdependência**, por exemplo, na qual ONGs, através de materiais “verdes”, para os currículos; a **imposição**, nas medidas obrigatórias associadas com os empréstimos para a educação pelo Banco Mundial (p.372).

³⁸ Neste, o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença, que se traduz na faculdade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão, convertendo a diferença (a sua) em condição universal e exclusão ou inclusão subalternas das diferenças alternativas (SANTOS, 2001, p.71).

³⁹ Tal processo, no entanto, não deve ser compreendido de forma absoluta, pois a “escola e o sistema educativo” que se constituíram no Brasil até fins do século XIX, por exemplo, tiveram muita influência nas concepções da igreja católica. E, depois, seja nos anos 1930, no conflito com os liberais, nos anos 1950 nos debates da 1ª LDB e na ditadura, e ainda hoje, as confissões religiosas ainda têm influência no sistema educativo como mantêm lobbys e escolas, faculdades e universidades.

norma internacional. Já o globalismo localizado pode ser verificado nos imperativos educativos transnacionais e no impacto nas práticas educativas decorrentes das orientações, normas e perspectivas dos OI e da CEMC mais recentemente.

No caso de Portugal, é perceptível na existência de um dualismo educativo (isto é, um esforço de conciliar formação para o ‘taylorismo-fordismo’ com formação para o ‘pós-fordismo’), funcionalmente coerente com a existência de um dualismo tecnológico, segundo Stoer (1990, apud CORTESÃO e STOER, 2001, p.373). Ou seja, as políticas educativas que, em princípio, foram elaboradas para enfrentar esse dualismo, ao serem implementadas através de um “pluralismo cultural ‘benigno’” (STOER, 2000), transformaram-se “em meras respostas às hierarquias da produção e reprodução à escala mundial”.

No caso do Brasil, a influência internacional, mais recente, pode ser exemplificada nas reformas desencadeadas durante a ditadura em decorrência dos acordos MEC/USAID que reestruturaram e reformaram todos os níveis de ensino, e nas duas últimas décadas nas relações do Ministério da Educação com o Banco Mundial, a Unesco, e outros organismos internacionais. Mais precisamente, o ministro da educação Paulo Renato de Souza (1994-2002), o período mais longo de nossa história, assumiu o posto vindo diretamente de Washington, pois era funcionário de um organismo internacional, e de ter trabalhado em outro nos anos oitenta e noventa.

O ministro foi responsável pela reestruturação da educação brasileira nos oito anos em que esteve à frente do MEC em conformidade às necessidades (a agenda) do sistema capitalista mundial no referente aos sistemas educativos nacionais de forma qualificada e competente. Um pequeno exemplo, o FUNDEF. Tal programa re-estruturou as finanças educacionais dos diferentes níveis estaduais, portanto, uma imposição da esfera federal sobre as demais, induzindo a ampliação do atendimento do ensino fundamental, utilizando-se métodos competitivos entre estados e municípios (e destes entre si) sem ampliar recursos e ao mesmo tempo reduzir as matrículas, e portanto, ampliando as responsabilidades aos níveis estaduais subsequentes (do federal ao estadual e ao municipal) (ver quadro 5, anexo 4, p.258).

Os movimentos em contraposição e/ou em decorrência aos movimentos dos setores hegemônicos mundiais no campo educativo, são caracterizados por Stoer (2001) como um novo movimento social em educação. Na parte seguinte, desenvolvo aspectos relacionados a esta perspectiva.

A inter/multiculturalidade crítica em educação como novo movimento social na cidade

Se por um lado, o localismo globalizado e o globalismo localizado podem ser relacionados às concepções hegemônicas mundiais e nacionais e, logo, ao paradigma dominante (Santos, 1999), por outro, e ao mesmo tempo, também, os movimentos e ações alternativas e/ou emergentes desenvolvem-se no espaço mundial e locais. Os próprios gestores educativos de Porto Alegre, a partir de 1993, afirmaram estar desenvolvendo uma educação contra este movimento global de mercadorização da educação e das escolas.

No entanto, relacionada ao paradigma emergente (SANTOS, 1999, 2000), a alternativa estaria inspirada no cosmopolitismo⁴⁰ e na defesa do patrimônio comum da humanidade⁴¹. Tais elementos, no espaço dos sistemas educativos e na escola (conforme CORTESÃO e STOER, 2001), desdobram-se “através do que temos vindo a denominamos ‘relocalização do agente educativo’”, e ao inserirem a escola em “seu desenvolvimento de características de lugar estrutural, se assume como **cidade educativa**” (negrito CM). Portanto, não somente o agente educativo teria/deveria ressignificar sua prática educativa neste “andar na navalha”, de indução desde o exterior, ao mesmo tempo, que ao perceber-se como sujeito, age e faz de sua vida (vivido) e **obra** em contextos locais e em coletivos educativos e de diálogo, expande-se ao espaço mais amplo à escola e à comunidade até chegar à cidade educativa. No entanto esta cidade educativa deveria ser resultante da produção das escolas que desenvolvem/implementam uma gestão democrática, e orientadas numa perspectiva (uma agenda) de sentido contra-hegemônico, pretendendo ser um “espaço e [um] processo [de] **inter/multiculturalidade**”, de “**natureza poliglota mestiça**” (idem, p.373) na educação e no ensino de forma permanente e democrática. Poderia adendar, em apoio a esta concepção, as contribuições de Wallerstein (2002), já discutidas sobre a democracia, a igualdade e a desmercantilização das relações sociais e das relações educativas que se produzem nas salas de aula, escola e cidade. No entanto, em seu interior (de cada espaço) as diferenças e diversidades seriam os fermentos da rebeldia e da produção emergente do novo e instituinte

⁴⁰ O Cosmopolitismo descreve práticas e discursos de resistência contra as trocas desiguais no sistema mundial e é usado para assinalar que é apenas possível de um modo intersticial nas margens do sistema mundial em transição (SMT), como prática e discurso contra-hegemônico. Não quer significar universalismo, uniformização ou colapso das diferenças, autonomias ou identidades locais, e sim o cruzamento das lutas progressistas locais, com o objetivo de maximizar o seu potencial emancipatório *in loco*, através das ligações translocais/locais (SANTOS, 2001, p.64).

⁴¹ Já o Patrimônio Comum da Humanidade seria decorrente das lutas transnacionais pela proteção e pela desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida a escala planetária (Idem, p.75).

permanente, e contra qualquer idéia ou concepção de homogeneização ou de hegemonismo desde os espaços centrais sobre os demais.

Diz Stoer (2001) que a educação inter/multicultural como movimento social emerge da tensão e das energias emancipatórias no momento em que estamos vivendo. Nesta perspectiva, “os atores sociais de um movimento social têm que ter um autoconhecimento caracterizado pela sua condição social, o que os atores exteriores ao movimento social não possuem”. Eles/as visam a “construção de uma identidade social a partir de um projeto social alternativo, o que não impede [pois] só por si que os novos movimentos sociais sejam heterogêneos”. Baseiam-se em uma “forma de cidadania participativa”, em tensão com a “cidadania baseada na democracia participativa” e buscam “gerir as diferenças” (Idem, p.261). Portanto, diante da fragmentação decorrente da globalização (e diria da crise das esquerdas e das alternativas), a educação inter/multicultural como movimento social,

desenvolve-se contra estes processos de fragmentação propondo, por um lado, a recontextualização dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjetividades, na educação escolar e universitária através do desenvolvimento de um bilingüismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes [...não acumulação], e onde os saberes, sobretudo locais, são [re]valorizados (STOER e CORTESÃO, 1999, In STOER, 2001, p.259-260).

No Forum Mundial de Educação (2001), STOER (2001), ao ser indagado sobre como garantir a educação pública para todos como direito social inalienável (Carta do Forum), afirma que

O caminho para a consolidação do princípio de igualdade de oportunidades educativas envolve, por um lado, investimento na consolidação da escola pública (investimento financeiro, profissional e social), isto é, investimento na escola chamada meritocrática e, ao mesmo tempo, investimento em novas formas de educação escolar. Estas últimas incluem a descentração da escola pública e o desenvolvimento de parcerias da escola com outras instituições e entidades da comunidade envolvente. Isto implica que a escola pública sempre terá de ser uma escola que promove a excelência acadêmica (um ensino de qualidade).(STOER, 2001)

Portanto, a produção de uma outra educação e de outra escola parte da que existe, aprofundando-a e radicalizando-a, e também transformado-a pelos sujeitos (e atores sociais que vivem o movimento social contra-hegemônico enquanto autoconhecimento). Tal processo, portanto, parte do que existe transformando-o enquanto processo sem fim e de alta intensidade, em semelhança às proposições de democracia sem fim e de alta intensidade (SANTOS, 1998, 2005) no espaço da cidade/sociedade mais ampla.

Por esta razão, reconhecemos a igualdade de oportunidades, como bandeira limitada, no objetivo de construção de uma cidade educativa inter/multicultural crítica e de natureza

mestiça e poliglota, pois pressuporia que todos têm as mesmas condições ou partem das mesmas condições, no acesso à escola. Por isso, no Brasil, na Constituinte (1986-1988), o princípio da “igualdade de condições...”, em contraposição ao de “igualdade de oportunidades...”, defendido pelos liberais, acabou sendo garantido em decorrência da mobilização do Forum em Defesa da Educação Pública, tanto na Constituição como na LDB.

Isto porque ele poderia ser o ponto de partida da idéia da consolidação da escola pública, pois se efetivarmos a universalização do acesso à educação básica no Brasil, teríamos um avanço democrático enorme. No entanto, ao mesmo tempo em que isso fosse se efetivando, deveríamos ir produzindo novas formas de relações (sociais e epistemológicas) na educação (sala de aula, nas escolas e na relação destes com o estado/governo nos sistemas de ensino).

A descentração e as parcerias da escola pública para o desenvolvimento de ações conjuntas com outras entidades, com a comunidade e com os movimentos sociais de bairros e de vilas, poderiam ampliar e relacionar o educativo ao mundo real. Também se poderia buscar a excelência acadêmica e a qualidade do ensinar, do apreender e dos conteúdos desse ensinar e nesse aprender. Ou seja, além do que propõe a democracia representativa, a igualdade de oportunidades de acesso (a escola monocultural), é preciso desenvolver a “escola multicultural, baseada na democracia participativa, e tendo como preocupação principal a igualdade de oportunidades de sucesso”, bem como das condições para que todos possam ter excelência acadêmica e ensino de qualidade (MAGALHÃES E STOER, 2002).

Um aspecto importante que emerge desta realidade são as diferenças, donde nossa compreensão é de que importa não o “pensamento das diferenças a partir do discurso (científico, ético, político e estético) sobre elas, mas tê-las como ponto de partida. As diferenças foram delimitadas pelo pensamento ocidental, tal como foi modelado pela matriz sociocultural da modernidade, no sentido de que se constrói e justifica as diferenças de múltiplas maneiras, apesar de se afirmar a busca da igualdade, o universal, ou a igualdade de oportunidades para todos (STOER, 2001). A esquerda, como disse Wallerstein (2002), sempre buscou a igualdade lutando contra as diferenças, decorrentes da apropriação diferenciada dos meios de produção e lugar social que as classes ocupavam. No entanto, na realidade não somos iguais, também, em relação a cor, sexo, etc. E, alguns destes aspectos não podem (e nem devem) ser homogeneizados, pois são aspectos que caracterizam os indivíduos. Além disso, qual é o parâmetro de referência para a igualdade? Ao destacarmos, ao longo deste texto, o processo de produção das relações sociais, deveríamos partir dos aspectos acima referidos como pontos de partida sobre os quais se poderia e deveria construir

a igualdade, sem acabar com as diferenças (unidade nas diversidades e diferenças) sociais e culturais.

Para tanto, na produção de uma cidade educativa, é preciso contrapor à escola monocultural (igualitarismo) e à escola multicultural benigna (que aceita as diferenças para justificar a superioridade de uns sobre os demais, ou que trabalha com elas como folclore), através de um movimento social da escola inter/multicultural emancipatória e poliglota-mestiça.

A **escola monocultural** e o professor daltônico partem do princípio de que todos são iguais; e a **escola multicultural** ‘benigna’ trabalha com as diferenças, mas enquanto naturais e resultantes dos próprios indivíduos, buscando condições favoráveis’ ao seu livre desenvolvimento. No mesmo sentido, a gestão controlada das desigualdades (pilotar e surfar) leva a uma educação compensatória, a programas alternativos, currículos alternativos, ou seja, ao afastamento ou à criação de guetos daqueles que aí são colocados, e que, na concepção destas duas escolas, são ‘anormais’.

Na perspectiva alternativa - de **educação inter/multicultural emancipatória** - as diferenças são vistas para dialogar com elas. Melhor, parte-se delas como realidade e recurso.

A forma da escola capaz de criar indivíduos capacitados para enfrentar o mercado mundializado e em vias de reconfiguração será um mandato renovado para a escola pública, enquanto parceira da comunidade, como lugar privilegiado de comunicações interculturais e que defende que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos agentes educativos como também a própria seleção do saber para o currículo. (STOER, 2001)

Por fim, a educação inter/multicultural crítica se “desenvolve no espaço criado pela possibilidade da mudança no sistema” e, portanto, não pode “ser controlada pelo próprio sistema” (Idem, p.270). Neste sentido, uma educação e movimento “contra-hegemônico [é] crític[o] porque armada por um conhecimento sociológico reflexivo e implicado, quer dos processos de reprodução social e cultural, quer da relação entre cidadania e subjetividade; [é] contra-hegemônica porque, face aos excessos de regulação, se assume como parte integral do movimento para a solidariedade, a cidadania ativa e a justiça social” (Ibidem, p.271). E o agente educativo estará “relocalizado, articulado em rede, parceiro de um processo de desenvolvimento local integrado, inter/multicultural na sua gestão da diferença e na sua capacidade de promover o bilingüismo cultural” (STOER, 2001, p.272).

A gestão do Estado e das políticas educacionais

A concepção aqui sistematizada dos conceitos de Sistema-Mundo, Estado, Paradigmas, sistemas educacionais, educação inter/multicultural, dentre outros, orienta a pesquisa, sua sistematização e as reflexões. Assim, o concebido, anunciado no projeto de tese, foi ao longo do processo de pesquisa, amadurecido. Nesta parte, ao resgatar aspectos do desenvolvido anteriormente, faço o fechamento destes 3 primeiros capítulos para, nos seguintes, descrever e discutir o material empírico, sistematizado e interpretado.

A esquerda ou as forças da mudança (no sentido paradigmático e anti-sistêmico) encontram-se em crise. Wallerstein (2002, 2004) afirmou que tal crise deve-se às derrotas e à ofensiva político-econômico-teórico-ideológica das classes e forças dominantes, e também aos seus próprios referenciais teóricos. No caso, a concepção de progresso histórico (as leis de cobre, de Stalin, ou a sucessão dos modos de produção), e da incompletude das revoluções vitoriosas. Essas não deram os passos necessários na revolucionarização das relações sociais, seja devido à sua concepção estatista ou, porque no próprio projeto havia contradições. A luta pela igualdade acabou não sendo relacionada radicalmente com a democracia e a diversidade humana. Portanto, urge nesse novo projeto, a assunção enquanto concebido e vivido de uma perspectiva inter/multicultural crítica na luta pela superação das condições socioeconômicas desiguais e de exploração.

Assim sendo, devemos avaliar profundamente tal crise, no sentido dos próprios fundamentos teóricos e paradigmáticos que nos orientaram, e das concepções hegemônicas, para além, apenas, dos aspectos políticos. A proposta seria a de lutarmos, a partir de algumas proposições mínimas que nos unam, ao mesmo tempo em que buscamos, nesse programa, a **desmercantilização de tudo**, já que nos últimos tempos, os capitalistas a efetivaram em todas as relações e espaços humanos.

Com Boaventura de Sousa Santos (1999, 2000) discuto **crise do paradigma dominante e as teses do paradigma emergente** que calam fundo nos fundamentos da ordem e do sistema atual: a modernidade e o paradigma hegemônico, necessário à produção das alternativas. Destaco destas teses: a relação do conhecer (processo) com o conhecido (conteúdo), tendo as pessoas no centro da relação do conhecimento (e da ação) enquanto totalidade, mas localizada a partir da ação de grupos, interesses, práticas, do rompimento das amarras delimitadas pelos referenciais teóricos tradicionais sobre o real. A noção de que na ciência não se descobre, mas se cria (portanto, é produção humana, Henri Lefebvre) e de que as crenças, os juízos, etc. são integrantes da explicação do cientista social contribuem neste

sentido. Além disso, seria necessário resgate do senso comum, do vivido, do cotidiano, pois é o que dá sentido às nossas vidas (e, com Lefebvre, perceber no cotidiano e senso comum os momentos de ruptura; da assunção da agência, dos **humanos como produtores e gestores de suas vidas, saberes e fazeres**, mesmo que sob determinadas condições, ver MARTINS, 2001) como fundante para este referencial teórico.

Os **sistemas educativos e as organizações escolares**, vimos com Bertrand e Valois (1995), apesar de seguirem normas, orientações e leis visando a adaptação ou mudanças instrumentais, conforme o sistema e a ordem (paradigma dominante), têm espaços de autonomia entre as macro orientações e o cotidiano onde se desenvolve a ação (a escola). Portanto, ao se efetivar a educação (ou as ações educativas e políticas educativas), não necessariamente transformará o existente no sentido de sua ruptura, mas poderá servir para manter e/ou aperfeiçoar o sistema e a ordem social existente. A perspectiva da transformação estaria melhor relacionada à paradigmática, se visasse a transformação radical da sociedade, não se restringindo apenas aos aspectos teóricos (paradigmáticos), mas incidindo sobre: o paradigmático, o político e o organizacional.

O **Estado** seria fundamental nesse processo, e relaciona-se também ao sistema educativo. O Estado moderno emergiu no sistema mundial (países e Estados) - do centro e da periferia (XIX) - através da criação de instituições de força (forças armadas e policiais) e da regulamentação (leis, instituições, com a criação e consolidação de mecanismos fiscais e redistributivos), da criação de uma infra-estrutura nacional de comunicação; tem um papel fundamental na articulação e na produção da totalidade social em conformidade ao sistema. Mas produção que é na realidade **produção e re-produção das relações sociais**, que se desenvolve na totalidade da sociedade, exigindo uma análise do processo global da mercadoria na sociedade (produção, distribuição e consumo), no qual o Estado tem papel fundamental.

Marx explicitou a forma da troca enquanto cadeia de equivalentes, ele não considerou suficientemente os seus momentos. Um deles, a equalização do desigual, que se realiza por um ato de constrangimento, traz o poder e a violência como inerentes ao ato de troca, à sua dimensão conflituosa; ou seja, o poder é a produção política do laço social e tanto ele como a violência não seriam assim extra-econômicas ou extra-materiais, mas estariam pressupostos nos laços fundantes da troca social, mediatizada pela mercadoria. (SPOSITO, 1996, p.44)

Ou seja, o capitalismo, ao desenvolver-se, reproduz-se, ampliando os espaços da mercadoria até chegar ao mundial, no sentido territorial, e a toda a sociedade em todos os espaços. Mas, Lefebvre diz que a re-produção não é somente reprodução enquanto igual, porém “inovação, criação, é algo novo”, ou seja, os dominados produzem e re-produzem não

somente as suas condições, enquanto reprodução – igual – mas enquanto práticas e relações novas, diferentes. E o Estado é o articulador global desse processo (SPOSITO, 1996); como produtor da política para a sociedade, ele garante e produz a igualdade a partir das desigualdades (de classe, de raça/etnia, de gênero, etc.), através das leis, dos contratos, da ordem, do universal, das normas e dos valores. O Estado estaria no centro - é o poder instituído ligado ao sistema hegemônico – o capitalismo. E com a globalização ou a mundialização e a emergência do espaço mundial, os processos de ocupação do cotidiano (programação burocrática e penetração da “mercadoria”) humano e social foram levados ao extremo.

Sobre o Estado e **a gestão das políticas**, mostrei, com Lefebvre, que na totalidade da sociedade o Estado cumpre o papel de amarrar o sistema e a ordem para sua permanência e/ou reprodução, legitimação. Mais, a produção da própria igualdade, a partir das desigualdades existentes através da leis, normas e orientações (políticas e sua ação) na sociedade e no cotidiano das relações sociais. Portanto, é sobre as relações sociais que ele incide no sentido de perpetuação do existente ou de melhorias funcionais, que não coloquem em risco a ordem. No mesmo sentido, as políticas em seus três significados devem ser relacionadas às perspectivas paradigmáticas (SANTOS), pois como nos alertaram Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) geralmente se discute o conteúdo das políticas educativas e muito raramente seu referencial ou quadro teórico. Portanto, as forças da contra-hegemonia ou anti-sistêmicas ao ocuparem espaços de poder.

Finalmente, retomo, sobre as **mudança em educação**, Cortesão, Magalhães e Stoer (2001) ao discutirem políticas educacionais e as mudanças em educação na Europa e, em particular, em Portugal, destacam três conceitos: *pilotar, surfar e gerir*. Estes me servirão para amarrar as questões acima, na problematização da gestão democrática desenvolvida no sistema de educação em Porto Alegre nos governos do PT.

4 – BASES HISTÓRICAS E SOCIAIS DAS POLÍTICAS NO BRASIL

La producción de cosas (productos) incluye la producción de relaciones sociales; esta doble producción no puede fijarse (cosificarse) a sí misma en una simple re-producción de las mismas cosas y las mismas relaciones.

Por tanto, no hay reproducción del pasado o del presente sin producción de algo nuevo.

Deste modo adquiere originalidad en Marx la dialéctica hegeliana.

La creación revolucionaria de nuevas relaciones es inevitable, incluso sirviéndose de instrumentos políticos, como la opresión y la persuasión (ideológica).

Henri Lefebvre, 1975.

De 1500 a 1822, o Brasil foi colônia de Portugal e, em tal condição, sua função era gerar e produzir recursos e riquezas, bens para a metrópole através da escravidão, da exploração e do autoritarismo sobre enormes contingentes de seres humanos. No entanto, tal sistema também produziu relações sociais racistas e discriminatórias que ainda persistem e se articulam à dominação e aos processos de produção e re-produção do sistema capitalista brasileiro em vigência.

No período de 1822 até 1889, no Império, tais condições sociais e culturais não foram superadas e nem questionadas em profundidade. A República, instituída em 1889, portanto há 115 anos, foi uma “ilusão” (FAORO, 1989)⁴² no sentido de ter produzido uma gestão da *res-pública*, por parte dos governantes, elitista e circunscrita à democracia representativa (voto de 4 em 4 anos, voto não secreto, exclusão da mulheres e analfabetos, etc.), quando não interrompida por golpes militares quando as elites julgassem necessário. Além disso, o regime republicano foi resultante de uma “quartelada” e as questões sociais, até 1930⁴³, foram caso de polícia; o voto não era secreto, as mulheres não votavam e os analfabetos passaram a votar somente em 1988.

⁴² “Primeira ruptura de verdade em nossa História, a República renegou a soberania popular e instaurou o patrimonialismo - em que o Estado serve de biombo para a velha ordem” [...] Deodoro chega ao Palácio aclamado [...] provisório o governo, permanente o poder da espada, contra a qual a Carta de 1891 nada fez” (FAORO, 1989, p.63).

⁴³ Contraditoriamente, será da década de trinta, com o Manifesto dos Pioneiros, que as lutas educativas e por outras políticas sociais mais radicais assumem uma visibilidade na história de nosso País. A partir de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, surge o Ministério da Educação, leis de ensino profissionalizantes, a primeira universidade, etc.

De 1964, quando os militares assumem o poder, até 1984, os governantes foram indicados pelos militares e as elites para as zonas de segurança nacional e as capitais, eleitos nos demais locais através dos dois (2) partidos consentidos, e o presidente através de uma junta militar. O processo de transição, a partir do final da década de 1970, foi articulado pelas elites (FAORO, 1988), visando garantir a governabilidade lenta e segura ao novo regime dentro do sistema⁴⁴.

Então, a ‘aliança’ das elites com antigos opositores, no caso da luta pelas diretas em 1984, através de movimentos de massas em todo o País, ao circunscrever-se ao espaço controlado do Congresso Nacional e à votação da lei, possibilita a transição almejada, de forma segura, com a absorção de antigos opositores. O avanço realizado em tais circunstâncias, na melhoria das condições de vida e consumo (Plano Cruzado, 1986), que possibilitará a eleição arrasadora de representantes do PMDB (partido majoritário no governo de então, e durante a ditadura, o único de oposição ao regime militar, como MDB), logo será substituído por estratégias afinadas ao sistema social vigente e à sua governabilidade no processo de elaboração da nova Constituição (de 1987 a 1988).

De forma breve, portanto, podemos perceber que a história pregressa (de escravidão, autoritarismo, uso privado/elites do público/estado, racismo, etc.) impõe-se sobre o presente garantindo-lhes (às elites e aos setores dominantes da sociedade e do capitalismo no Brasil) a hegemonia nas relações sociais que perspassam a sociedade e mantêm a extrema desigualdade socioeconômica de nossa sociedade.

No período mais recente, de 1985 até 1989, diferentes forças políticas, antes na oposição, foram gradualmente ocupando espaços de governo e re-estabelecendo uma nova *institucionalização* da dominação burguesa, de certa forma colocando fim à transição. Nos anos noventa, no plano internacional, com o fim do socialismo burocrático, e com as políticas neoliberais, de Reagan (Estados Unidos) e Thatcher (Inglaterra), que ganharam força com a eleição de Collor (1989) e tiveram continuidade com Fernando Henrique Cardoso (I e II), e em certo sentido, no governo de Lula, até o presente, a esquerda e o imaginário transformador sofreram um duro golpe, estando hoje em crise política profunda.

⁴⁴ Em 1988, Faoro advertia que “a conciliação já não podia funcionar”, pois “os governadores recém-eleitos logo dividiram o poder com Sarney”, o que de fato ocorreu (p.8). A conciliação aludida nas palavras de Faoro, em entrevista em 1985: “o primeiro ano da nova república começa nos dias finais da grande articulação de Tancredo Neves para vencer no Colégio Eleitoral e encerra-se com a formulação inicial do que deverá ser o governo Sarney” [...] “um governo duro, oligarca [...] que vai buscar certos apoios, escoras, para durar [...] que são as

As políticas e a gestão da educação

As políticas de Sarney (PMDB), de 1986 a 1989, de Collor (1990/92) e de Itamar (1993) podem ser consideradas como de transição até a chegada de Fernando Henrique Cardoso ao governo em 1994. Já na campanha eleitoral, Paulo Renato de Souza (que veio a ser o Ministro da Educação de FHC) estava envolvido na produção política para a área. As políticas e a gestão em educação (1995-2002) evidenciam um sentido hegemônico e perspectiva neoliberal, pois visaram a construção de uma nova configuração⁴⁵ do setor (concepções, valores e práticas), em conformidade com as necessidades dos processos produtivos (em ambiente de globalização) e de sua hegemonia na sociedade e no cotidiano dos processos educativos.

Em janeiro de 1995, o ministro, ao sistematizar as razões estratégicas do governo no campo educacional (MEC/Plano Estratégico/1995-1998), afirma que, a longo prazo, o “Estado [...] estaria responsável somente pelo gerenciamento das políticas para a educação e pela modernização gerencial, cabendo aos estados e municípios o papel de executores, enquanto que, na União, haveria uma conseqüente redução deste papel” (Idem, p.4). Mas, as políticas aplicadas pelos descentralizadores, no entanto, deveriam seguir a “estrita observância da política estabelecida” (Ibidem, p.4). A simplificação das leis e normas visava “estimular a ação de agentes públicos e privados na promoção da qualidade de ensino”, para a qual a descentralização do sistema levaria os recursos para quem os executa, articulando estados e municípios e repassados de forma automática. Para a crise do magistério, os baixos salários e suas graves distorções, prevê uma gradativa mudança, mas que não resolverá estes problemas sozinho (o MEC), isto será apenas com a mobilização da sociedade como um todo (Ibidem, p.8).

No último ano de governo (2002), na *Revista Investindo na Cidadania sobre o avanço na educação no Brasil*, o Ministro reafirma os objetivos perseguidos em sua gestão: melhorar a qualidade, descentralizar e ampliar o atendimento, [...] concretizar uma base sólida para transformar definitivamente a educação brasileira [...] e superar entraves históricos [...] melhorando, de modo significativo, diversos indicadores sociais do País (Idem, p.9). Destaca que, ao colocar as crianças na escola, estimular a formação dos profissionais da área, avaliar

mesmas do regime militar: o empresariado, o setor conservador, e estabelecer o controle das demandas que afrontaram o regime anterior - reforma agrária, luta sindical, formação de consciência sindical”, etc.

⁴⁵ **Reconfiguração** é um termo usado pelos partidários da Terceira Via, no Reino Unido, para descrever a natureza dos processos através dos quais mudam a política, e que a instituem (a reconfiguração que dizem fazer) como a “perspectiva segundo a qual está a acontecer”, bem como os próprios “debates cujos parâmetros são estabelecidos pela idéia de reconfiguração”. Ao contrário, devemos ter como escopo central, “a análise da natureza das mudanças”, diz Dale (2002, p.6).

os alunos, os cursos, os professores e as escolas e investir na permanência dos estudantes nas salas de aulas, ao propiciar a equidade no atendimento, a descentralização dos recursos e as competências, o fortalecimento da capacidade de gestão do conjunto do sistema e a melhoria da qualidade do ensino, estaria propiciando a igualdade de oportunidades às crianças e aos jovens brasileiros. Tem como suas realizações a aprovação da nova LDB (1996) e “as [...] políticas do governo [que] passaram a privilegiar as ações de caráter estrutural e a melhoria da gestão dos programas para atingir as raízes das deficiências do sistema educacional” (p.10)⁴⁶. A LDB “trouxe autonomia para as escolas, flexibilizou os currículos e estimulou amplamente a qualificação dos professores”, tendo “os estados, os municípios e o governo federal definido as suas responsabilidades”.

O Ministro destaca, ainda, que o “envolvimento dos pais, das empresas e das organizações das comunidades na gestão e na fiscalização do dinheiro público destinado à educação constituem mudanças culturais inegáveis”⁴⁷ e que os “salários dos professores da rede pública aumentaram 29,5%” (REVISTA Investindo...2002, p.9). O INEP “passou a ser o órgão produtor de informação qualitativa e quantitativa, com o objetivo de monitorar e subsidiar as políticas educacionais nos diferentes níveis”, relacionado, portanto, à avaliação e ao controle da qualidade do acompanhamento da produtividade do sistema, por parte do MEC (p.12-13)⁴⁸.

Como podemos perceber, desenvolveu-se, nessa gestão de Paulo Renato de Souza, uma complexa e eficaz gestão em sintonia ao sistema-mundo capitalista que reconfigurava seus sistemas de ensino para melhor adaptar as condições em conformidade aos interesses dos capitalistas. Mas, para além de constatar isto, mais importante é perceber ou identificar como tal processo de exercício e de produção da hegemonia desenvolveu-se nesta gestão.

⁴⁶ Com a Emenda Constitucional n. 14 (FUNDEF) “o Ministério definiu critérios justos e objetivos transparentes de distribuição e utilização dos recursos, levando em conta o número de crianças matriculadas” (p.13).

⁴⁷ Em 1995, havia 11.643 escolas com APMs, em 2001 chegam a 71.660. Isto “evidencia o estímulo à criação” desses espaços de participação de pais e mestres, visando o uso e o controle dos recursos repassados à escola. No entanto, no mesmo quadro no qual o INEP apresenta esses dados, é possível perceber que o recurso despendido em 1995 foi de C\$ 229.348.00 reais e, em 2001, de C\$ 307.160. 00 reais. Ou seja, as APMs aumentaram em 700%, mas os recursos em apenas 50% (MEC/INEP, 2002, p. 12).

⁴⁸ Foram realizados inúmeros Censos da Educação Nacional: em 1995 e 2002, da educação básica, infantil, de jovens e adultos e especial e do ensino superior, em 1995 e 2000; do professor, em 1997, da educação profissional em 1997, etc. (MEC/INEP, 2002, p.13).

As críticas às políticas educacionais

A contestação às reformas e às políticas de Paulo Renato de Souza ocorreu através de greves e de manifestações dos professores e funcionários das universidades federais, por parte dos reitores, de governos municipais e estaduais, de sindicatos municipais e estaduais de professores e funcionários de escolas, de movimentos de pais e alunos, de ONGs populares, dentre outros. A culminância dessas manifestações teve nos Congressos Nacionais de Educação (1996, 1998, 2000, 2002) - articulados pelo Fórum em Defesa da Educação Pública e Gratuita e milhares de entidades sociais e populares - um espaço muito importante.

A contraposição decorreu de sua orientação político-ideológica (neoliberal) nas reformas e ao fato de se assemelharem àquelas emanadas dos organismos internacionais⁴⁹. Na reforma do Estado, a burocracia seria substituída por um enfoque gerencial (KEINERT, 2001), voltado ao cliente e aos resultados, uma gestão mais técnica, de controle e sob inspiração das formas de gestão empresarial focadas no lucro e em cenários de competição (mercados) que se traduziram na produção de quase-mercados na educação (DALE, 2001)⁵⁰.

Nos oito anos de governo, FHC foi induzido à **descentralização**, numa “progressiva municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos” (AZEVEDO, 2002), com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Formação e Valorização dos Professores (FUNDEF) e a alteração constitucional (Emenda 14), através da redistribuição de recursos entre estados e municípios e das matrículas. Assim, o ensino fundamental (Quadro 5, Anexo 4, p.258) chegou a em torno de 5 milhões de matrículas, indicando redução das matrículas, nesse nível, pelos estados, e o deslocamento significativo dessas matrículas aos municípios.

⁴⁹ No Boletim do BM (2003) sobre a parceria com o Brasil afirma-se: o Brasil é parceiro há mais de cinquenta anos. Em relação à **educação** e à saúde: “o País fez grandes progressos nos setores [...] nos anos noventa [...] a parcela de crianças de 7 a 14 anos que não estão na escola reduziu-se a 5% (de 20%, em 1992; o analfabetismo reduziu-se a 10%, etc.). Estas e outras reformas “provêm da adoção de iniciativas como a **descentralização**” [...] na saúde e de mudanças no sistema de transferências intergovernamentais. Diz-se que o FUNDEF ataca as “desigualdades regionais no financiamento e no acesso à educação” nas regiões e nos setores mais pobres (p.11); “o Brasil está trabalhando com o Banco e outros parceiros para descentralizar ainda mais os sistemas de saúde e educação e aumentar a participação das comunidades locais nos gastos e no planejamento de programas” (p.11). Cita-se que o Fundescola estaria recebendo 384 milhões de dólares para expansão do programa e que haveria testado recentemente outros programas que transferem [...] dinheiro às famílias (bolsa escola) (p.13) para afirmar que a “transferência da responsabilidade para as comunidades” é essencial para “o sucesso e a sustentabilidade da reforma educacional” (p.13). (Negrito CM)

⁵⁰ A introdução de mecanismos de mercado aos sistemas educacionais e na educação em mercadoria não passam somente pela privatização da educação, como mostram estudos desenvolvidos em países como Inglaterra, Nova Zelândia, Austrália e outros (ROBERTSON e DALE, 2001, DALE, 2002).

A descentralização, anunciada pelo Ministro, evidencia algo mais profundo: a redução da participação da União na educação⁵¹, decorrente da transferência de responsabilidades (indução, segundo o ministro) aos demais entes federados. Assim, o governo, no período, ao mesmo tempo buscava a reconfiguração do sistema educacional e da gestão da administração (uma mudança estrutural), construía no interior do sistema e entre os entes federados, as escolas e comunidades, os professores, as APMs, os conselhos escolares etc. **práticas competitivas** (a nova cultura), por meio de processos de redistribuição das matrículas e de recursos entre estados e municípios, estímulos a concursos de gestão e de difusão da avaliação como forma de controle.

A produção de práticas competitivas e de controle evidencia-se no processo de implementação da reforma e nos procedimentos realizados pelo governo, pois, de um lado, segundo Azevedo (2002), cresceu o “poder regulatório da ação estatal”, com “aumento dos controles centralizados” e, de outro, as práticas (execução) descentralizadas (AZEVEDO, 2002, p.60). As políticas de assistência técnica e de assessoria a programas via FNDE⁵² e os conselhos, como do FUNDEF ou da Alimentação Escolar, são exemplos desses procedimentos, visto que a “maior parte dos programas federais colocou para os espaços locais a obrigatoriedade de criação de novos mecanismos de gestão [...]” surgindo “uma multiplicidade de conselhos”⁵³.

Houve uma “transferência de competências da esfera central de poder para as locais”, relacionada ao “objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas” (Idem, p.54), levando a novas “formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária” (Ibidem, p.57).

⁵¹ Por outro lado, “os valores totais liquidados pelo MEC em 2000 representam 96,1% do valor de 1995 [...], uma queda de 3,9% na despesa [...] entre 1995 a 2000 (em termos reais); “os recursos aplicados pelo governo federal na educação, quando comparados ao PIB, indicam uma queda de 0,2% entre 1995 e 2000”. “Houve uma diminuição da participação percentual da despesa com educação na despesa total não financeira da União, passando de 16,2%, em 1995, para 13,1%, em 2000” (IBASE, 2001, p.110). Sader diz que “o endividamento público passou de 30% do PIB, em 1994, para 61,9%”, e os “gastos em educação representam 20,3% das receitas correntes em 1995; em 2000 eram apenas 8,9%. Enquanto isso, os gastos com juros da dívida subiram de 24,9% das receitas para 55,1% em 2000” (SADER, 2002, p.13-14).

⁵² “Os diversos programas executados pela autarquia [o FNDE] refletem as ações e mudanças na busca da melhoria da qualidade do ensino. Um exemplo é a descentralização da execução, que tem demonstrado ser um instrumento ágil no atendimento às necessidades dos alunos e gerador de economicidade na aplicação dos recursos, além de estimular as comunidades a exercerem o seu importante controle social” (MEC/INEP, 2001).

⁵³ Azevedo (2002) diz que tais conselhos (FUNDEF, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Merenda Escolar, etc.) tiveram pouca eficácia no sentido de contribuir, de fato, na democratização da gestão, devido à dificuldade dos gestores municipais em constituí-los e fazê-los funcionar, a maioria funciona *pro forma* por exigência legal, etc.

Na educação, a reforma do Estado, entre outros aspectos, traduz-se no entendimento de que é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento. Segundo tal entendimento, esse é o modo de garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, com base no princípio da eficiência e na busca da relação ótima entre qualidade e seus custos. (MARE, 1995, cit. AZEVEDO, 2002, p.59)

Houve, portanto, “mudança na ação estatal”, através de um novo tipo “de regulação das políticas sociais”, uma espécie de ‘expansão’ dessa ação, demonstrando a compatibilidade entre Estado-mínimo e o Estado-forte” e de “práticas de mercado”.

Não se trata do regresso do princípio do mercado, mas de uma nova articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado [...] A força do Estado, que, no período do reformismo, consistiu na sua capacidade em promover interdependências não-mercantis, [através da promoção de políticas públicas de corte social], passou a consistir na sua capacidade de submeter todas as interdependências à lógica mercantil. (SANTOS, 1999, cit. AZEVEDO, 2002, p.59).

Portanto, dentro do processo de transição do regime e da consolidação de um novo bloco hegemônico das elites brasileiras (1989-1995), se efetivou uma nova institucionalidade (leis e normas) e também uma nova forma de regulação, na qual o Estado/governo através de leis, políticas e ações produz e re-produz o sistema, efetivando no cotidiano dos agentes educativos a mudança cultural e sistêmica que propôs.

A experiência desenvolvida em Porto Alegre, desde 1989, antes da gestão de FHC (1995-2002), afirmava-se alternativa e contraposta ao capitalismo e ao sistema hegemônico e, depois de 1995, contraposta, também, ao que se desenvolvia no nível federal pelo Ministério da Educação. Vejamos detalhes das gestões do PT na cidade e na educação, avançando para aspectos mais específicos de suas políticas.

Os governos do PT na cidade e na educação de Porto Alegre

De 1964 até 1984, os militares indicaram os prefeitos. Em 1985, Alceu Colares (PDT) é eleito pelo voto popular para um mandato “tampão”, até 1988. De 1989 a 2004 será o PT, através de sucessivas reeleições, que governará a capital, como outras cidades antes designadas áreas de segurança nacional, onde se elegem subseqüentemente partidos de esquerda e centro-esquerda (HARNECKER, 1993, 1995). No entanto, dessas prefeituras, somente Porto Alegre será governada por tanto tempo pelo mesmo partido (1989-2004), pelo que se justificam os estudos. Nesse processo, podemos perceber aspectos de continuidade e aprofundamento nas políticas educacionais desenvolvidas, mas também de rupturas, dentro de um mesmo campo político, ou seja, entre partidos (ou dentro do mesmo partido) que se pretende(m) representante(s) da (s) classe (s) popular (es).

Descrevo, inicialmente, os governos do PT na cidade com aspectos gerais das políticas desenvolvidas, e depois, as gestões em educação com seus aspectos principais. Viso com isto dar um panorama dos governos e de suas políticas que serão discutidos em profundidade nas partes seguintes (Ver Quadro 6, Anexo 5).

No **primeiro governo**, com Olívio Dutra (1989 a 1992), o PT afirma ter buscado colocar a casa em ordem e se apropriar do funcionamento da máquina administrativa municipal. Apesar de graves dificuldades no início, como o *lock out* dos transportadores de passageiros, consolidou-se como uma administração pública séria, competente, democrática e participativa. Conseguiu criar melhores bases financeiras, através do saneamento e reorganização das finanças municipais, e, visivelmente, melhorou os serviços públicos de uma forma geral. Isto tudo, somado à implementação do Orçamento Participativo (OP) e à Participação Popular.

No **segundo governo**, de Tarso Genro (1993 a 1996), o PT ampliou as políticas estratégicas para a cidade com a consolidação do OP e de vários projetos de desenvolvimento junto com diversos setores sociais e institucionais. O processo chamado Cidade Constituinte reuniu diferentes setores, especialistas e população, visando constituir diretrizes de longo prazo. Plenárias temáticas e de serviços, as rodadas intermediárias do OP, dentre outras, acabaram criando novos espaços de discussão e deliberação dos cidadãos em relação às políticas municipais. O I Congresso da Cidade e as Resoluções da Cidade Constituinte prepararam o caminho para o governo seguinte.

No **terceiro governo**, de Raul Pont (1997 a 2000), o PT ampliou, ainda mais, as políticas participativas, envolvendo a população na discussão de diretrizes gerais do Plano Plurianual, dando continuidade às desenvolvidas anteriormente no OP. Ao mesmo tempo, ampliaram-se as relações com cidades co-irmãs na Europa e outros continentes, bem como realizaram-se o II e o III Congresso da Cidade (em maio de 2000).

No **quarto governo**, (2001 a 2004) com Tarso Genro até 2002 e João Verle, até 2004, realizou-se, em janeiro de 2001, a primeira edição do Fórum Social Mundial articulado conjuntamente pelos governos estadual e da capital, constituindo-se no maior evento da década contra as políticas neoliberais mundiais. Na educação, realizou-se em outubro deste mesmo ano, o Fórum Mundial de Educação. Até 2004, continua sendo aperfeiçoado o OP e realiza-se mais uma edição do FME (outubro 2004) e do FSM (janeiro de 2005).

Na educação, os governos do PT na Educação em Porto Alegre, portanto, as políticas e ações da SMED, de 1989 a 2004, para a rede municipal de ensino, permitiram muitos avanços na melhoria das condições de estudo e ensino, mas também nas condições de trabalho (e de

salários) dos professores/as e nos processos de participação desencadeados. Melhoraram as condições das escolas, de infra-estrutura material, humana, merenda, dentre outras; os espaços participativos da comunidade escolar, dos alunos, professores, funcionários. Houve significativa expansão do atendimento escolar, inclusive com marcante ampliação da oferta municipal.

A gestão de **Esther Grossi (1989 a 1992)**, buscou responder ao desafio da construção de uma escola possível para as classes populares, começando pelas séries iniciais e a ampliação de vagas no atendimento. Teve, no Construtivismo, sua referência teórica principal, ainda que, ao final, tenha ampliado a perspectiva com outros teóricos. As ações e políticas, seminários e assessorias contribuíram para que o educador rompesse com uma postura ingênua de conhecimento, ao mostrar o caminho de uma epistemologia crítica, dizia um documento do PT na época. No entanto, sendo o Construtivismo uma concepção epistemológica do conhecimento, por si só não supriria a formação de uma postura política; era preciso uma política educacional que lhe desse direção política, definindo o conteúdo da educação. A SMED relutou em aceitar as eleições na Escola Infantil (o projeto não previa); recusaram a modificação da lei de eleição dos diretores; e maior amplitude de poder dos Conselhos Escolares. Além do mais, a política da SMED em relação ao Conselho Municipal de Educação foi inexistente, pois depois de criado, em 1991, o mesmo ficou sem recursos financeiros e humanos e sem infra-estrutura para exercer seu papel, conforme previsto em Lei. Todos estes aspectos eram pauta partidária e mais ampla nos foros de democratização do país, sendo então propícia à crítica da condução de Esther e à assunção de outros grupos ao poder municipal na educação.

A gestão de 1993-1996 teve dois momentos distintos: **Nilton Fischer (1993)** e **Sônia Pilla Vares (1994 a 1996)**. No início se buscou partir do acumulado pelo partido e na educação popular, bem como da consulta e envolvimento participativo da rede e setores internos da SMED, para a construção das diretrizes políticas educacionais, de forma coletiva. No entanto, a partir do segundo semestre, começaram a divergir sobre aspectos do conteúdo das políticas, das responsabilidades e encaminhamentos. Perpassavam, então, concepções de fundo, relacionadas aos métodos de construir e efetivar as políticas junto às escolas e na gestão interna da SMED. Tais conflitos levaram à saída o professor Fischer e sua substituição por Sônia Pilla Vares.

Com **Sônia Pilla Vares** inicia um segundo momento da Administração Popular em educação, com a ênfase na gestão democrática, como parte do processo de construir uma escola contra-hegemônica voltada aos interesses populares e da melhoria da educação. É

lançado o projeto Escola Cidadã, que ao longo de 1994 será implantado, através do Projeto Constituinte Escolar, dos Conselhos Escolares, tornados lei em 1993, e das eleições de diretores, em 1995 todos estes seriam espaços e instrumentos da Escola Cidadã. No início de 1995, internamente na SMED, começa a discussão de uma nova concepção de escola, currículo e conhecimento, motivada pelo anúncio público de que as escolas seriam reestruturadas (nestes aspectos), a partir do Congresso das Escolas (Zero Hora, diversas datas em fev./mar de 1995). Já no final de 1994, no Gabinete da Secretária estava sendo discutida uma proposta de organização curricular alternativa, por ciclos de formação, que seria efetuada a partir de dezembro, na Escola Municipal Monte Cristo. Em maio e junho (1995) realizaram-se encontros regionais e o Congresso Municipal de escolas, dos quais saíram as diretrizes da Escola Cidadã. No ano de 1996, houve discussões sobre os novos regimentos, balizados pelos princípios da Escola Cidadã⁵⁴.

A gestão de **José Clóvis Azevedo (1997 a 2000)** deu continuidade ao processo anterior, com ênfase à implementação da proposta de organização curricular por ciclos. Registra-se que, apesar dos esforços “de formação”, até fins de 1996, nenhuma escola tinha decidido se organizar desta forma; adotada, então, apenas pela E. M. Monte Cristo e aquelas que eram inauguradas (4 escolas) pela SMED. A proposta implementada na E.M. Monte Cristo, em 1995, e nas novas escolas era apresentada como tendo sido aprovada no Congresso das Escolas Municipais, na gestão anterior.

A implementação dos ciclos foi acelerada na gestão de José Clóvis Azevedo, de modo que ao final deste governo todas as escolas estavam assim organizadas.

Ainda nesta gestão se desenvolveu o Orçamento Participativo da SMED, com as escolas construindo projetos visando recursos ao seu financiamento dentro de sua região (NAI); houve continuidade dos seminários nacionais e internacionais e do trabalho de assessoria às escolas; também conquistas salariais e manutenção ou aperfeiçoamento da infraestrutura educativa; e, ainda, encontros diversos de educadores e da comunidade escolar, bem como o II Congresso das Escolas Municipais. Todas estas ações eram notoriamente articuladas à implantação dos ciclos.

A gestão de **Eliezer Pacheco (2001-2002)** resultou de uma composição de grupos e forças políticas diversas, com diferentes posições em relação às políticas de educação e aos ciclos. Num primeiro momento, foi constituído um espaço coletivo de decisão e de implementação das decisões, com a saída massiva dos assessores da gestão anterior⁵⁵. Nos

⁵⁴ Um estudo detalhado deste período pode ser consultado em Machado (1999).

⁵⁵ Ver notas finais no livro de KRUG (2002) comentado adiante.

primeiros meses, buscaram junto às escolas, professores/as e assessores, diagnosticar a realidade, em relação ao que era vivido. Passados alguns meses, urgia a explicitação de linhas mais claras da política a ser implementada naquele governo (2002-2004). Na impossibilidade de que isso ocorresse, somado a desacordo quanto a procedimentos internos de gestão, no planejamento e na coordenação pedagógica, um grupo de assessores retira-se da assessoria e retorna às escolas⁵⁶. Na continuidade desenvolve-se a gestão, sem avançar na apresentação de um projeto global, com políticas pontuais⁵⁷, mas também com eventos de efeito e de massas, cujo grande destaque foi o Fórum Mundial de Educação. Este ampliou significativamente as relações e os espaços de intervenção dos grupos que permaneciam na SMED e, sem dúvida, deu visibilidade às posições político-educacionais da cidade, na rede escolar interna e no mundo.

Quando Tarso Genro não é eleito governador em 2002, Verle permanece como prefeito e reorganiza sua equipe de secretariado, bem como a composição política de sustentação. Na SMED assume **Sofia Cavedon**, que permanecerá até meados de 2004, quando se licenciará para concorrer e eleger-se vereadora. Assume em seu lugar **Fátima Baierle**, que era sua adjunta na secretaria.

Portanto, desde o final da ditadura militar, a direita não governa a cidade e tais governos tiveram como resultante, ao longo dos anos noventa, e início do milênio, através das políticas desenvolvidas (Orçamento Participativo, a mais conhecida, mas também na educação e em outras políticas sociais e administrativas), um contraponto às políticas de cunho neoliberal que permeavam o País e o mundo. Tanto que, em 1998, o PT (Partido dos Trabalhadores) e seus aliados conseguiram eleger o governador do Estado (Olívio Dutra, ex-prefeito de Porto Alegre) e, em 2001, 2002 e 2003, foram realizados na cidade o Fórum Social Mundial, contraponto ao de Davos (Suíça), que reúne anualmente a elite política e financeira mundial, e também, em 2002 e 2003, o Fórum Mundial de Educação (em 2004 será em julho), no qual se institui mais um espaço de discussão de alternativas políticas em educação. Portanto, a cidade pode ser considerada espaço de construção de alternativas às políticas hegemônicas, ainda na atualidade.

⁵⁶ Exemplos: (1) nos encaminhamentos da assessoria pedagógica e às escolas havia “ruído” entre a coordenadora e o vice-coordenador; decisões foram desconstituídas após tomadas, pela não concordância da coordenadora ou por não se fazer presente quando das decisões; (2) no setor de planejamento, havia falta de coesão interna e inconformidade quanto aos procedimentos de controle e de falta de informações sobre recursos e disponibilidades, que eram controlados pelo GAPLAN (Gabinete de Planejamento do Prefeito).

⁵⁷ Os três (3) eixos gerais da campanha desdobraram-se em: combate à violência, informática nas escolas, alfabetização nos galpões de reciclagem, além da continuidade das políticas da gestão anterior. A diferença, e marca, irá se constituir a partir de abril/maio de 2001, ao ser afirmado que a Escola Cidadã estava esgotada e seria necessário avançar para a idéia de Cidade Educadora e a organização do Fórum Mundial de Educação.

O processo de institucionalização das forças das mudanças

Ao discutir as bases da educação na história e nas políticas educativas em nosso país, afirmei que ocorreu a institucionalização do maior partido da oposição (e único durante a ditadura) o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) ao longo dos anos oitenta, em particular, através da articulação que efetivou a chamada Nova República tendo o senador José Sarney como vice de Tancredo Neves, na indicação, pelo parlamento do presidente, em alternativa à ditadura já decorrente da mobilização do movimentos neste sentido.

No período seguinte, de 1985 até 1989, diferentes forças políticas, antes na oposição, foram gradualmente ocupando espaços de governo e re-estabelecendo uma nova *institucionalização* da dominação burguesa, de certa forma colocando fim à transição. Colocaria como movimentos, neste processo, a Constituição Federal e as leis subsequentes, a assunção de governos por parte de forças que antes estavam na oposição, das negociações e acordos visando a “governabilidade”, etc. Tanto é assim, que partidos e grupos antes na oposição começam a fazer alianças e articulações com grupos e partidos antes apoiadores do regime militar.

Os partidos de esquerda (PT, PC do B, PCB, PV, PSB, etc.)⁵⁸ nesse período acabaram constituindo uma frente e articulações que se caracterizavam como críticos àqueles, e propondo políticas e ações ao assumirem governos diferentes e radicalmente contrárias àquelas. No entanto, no caso de Porto Alegre, já no final de 2000, se evidenciava um esgotamento das políticas e dos processos desencadeados, bem como do envolvimento da militância partidária e das assessorias da PMPA no projeto que se desenvolvia⁵⁹. Na campanha eleitoral, tanto de 2000 como em 2004, a já tradicional militância apareceu apenas no final e, mesmo assim, nesta última, sem conseguir reverter a situação (MACHADO, MARTINS e MELLO, 2004).

O desenvolvido em educação na cidade de Porto Alegre, então, teve como pano de fundo o contexto do país e do mundo e, a história e o contexto da cidade. No nível nacional, com a transição da ditadura, a nova forma de dominação hegemônica teve em Fernando Henrique Cardoso o articulador dos setores de elite e, na gestão da educação, um dos seus mais qualificados quadros políticos. Este visou e realizou uma mudança estrutural, legislativa e política de grandes proporções, reconfigurando e constituindo um ‘quase mercado’ em educação no Brasil. As políticas desenvolvidas na gestão de Paulo Renato de Souza

⁵⁸ Partido Comunista do Brasil, Partido Verde, Partido Comunista Brasileiro, Partido Socialista Brasileiro.

efetivaram uma perspectiva alinhada àquela emanada dos organismos internacionais e de sentido hegemônico no mundo: o neoliberalismo. Além do conteúdo, os processos desencadeados construíram a hegemonia que pregavam e/ou compactuavam. Por isso, é que as mesmas (as mudanças que efetivaram) podem ser caracterizadas com uma mescla de pilotar e surfar. Pilotar, pois induziram eficazmente a concretização de seus objetivos, mas, por outro lado, deixaram que a educação surfasse no mercado (ao incentivar a competição no interior dos sistemas educativos e entre redes e escolas).

Porto Alegre, nos anos 50 e 60, foi governada por governos populares e também depois, de 1984 até 2004. Foi somente durante a ditadura, de 1964 até 1984, que governantes de direita estiveram à frente da cidade. No entanto, e mais recentemente, com as políticas da administração popular (1989 a 2004), é que se deu esta diferenciação política e de gestão da educação na cidade em contraposição aos demais entes federativos (seus gestores e políticas). Isto porque, se de um lado se contrapôs àquelas afirmando-se contra-hegemônicas no conteúdo e nas práticas, avançando em aspectos do **gerir** democrático (pela criação de instrumentos e espaços de participação) na cidade; de outro, também pilotou a mudança ao induzir, desde o centro, suas concepções pedagógicas (Construtivismo e Ciclos de Formação). Mas, percebemos, também, a ênfase no gerir, nos primeiros anos dos governos, e no **pilotar**, nos anos finais, quando da aproximação das eleições. E, finalmente, entre 2001 e 2002, até **surfou**. Avançemos em profundidade sobre tais questões nas partes seguintes.

⁵⁹ Nesta campanha do PT emergem, de forma explícita, pela primeira vez, “cabos eleitorais” pagos, tanto na campanha majoritária como nas proporcionais (vereadores).

5 – O PT: HISTÓRIA, A DEMOCRACIA E A U-TOPIA

André Singer (2001)⁶⁰ expressa a interpretação da evolução das políticas da concepção majoritária do PT. A origem do Partido dos Trabalhadores, diz ele, ocorreu a partir das mobilizações e greves dos metalúrgicos no final dos anos setenta, ainda durante a ditadura militar, no ABCD⁶¹, pois alguns de seus líderes - entre eles LULA - resolveram organizar um partido⁶² (muitos deles sem experiências de luta e de organização sindical anterior à ditadura). Também contribuiu para a criação do partido a mudança da lei eleitoral pelos militares.

Ele destaca o papel dos trotskistas e de suas proposições ao Manifesto de Fundação do PT, que se assemelham às do Manifesto Comunista de 1848⁶³. No entanto, muitos grupos e posições políticas estiveram, desde o início na luta e na organização do Partido dos Trabalhadores, a exemplo, a Ala Vermelha que, nos anos oitenta, se unificará a mais duas organizações (o MEP e a OCDP) formando o MCR e, no final desta década, na tendência Força Socialista. Atualmente (desde junho de 2004) é a Ação Popular Socialista⁶⁴. Outro grupo importante do PT (e no RS e Porto Alegre) é a DS (Democracia Socialista), desde o início presente nos debates e na organização do Partido dos Trabalhadores⁶⁵.

Diz Singer (2001, p.26-27) que a “hegemonia do novo partido, fundado oficialmente em fevereiro de 1980, ficaria [...] com os sindicalistas”, mas já no final dos anos 80, tinha mudado, pois se, em 1980, dos 16 membros da comissão provisória, 12 deles eram sindicalistas, dez anos depois, ao final da década, somente 10 dos 20 membros da executiva

⁶⁰ Foi repórter e editor da Folha de São Paulo, é professor de política na USP e, é atualmente o porta-voz do Presidente Lula.

⁶¹ Gorender (1991) diz que as primeiras greves e manifestações, não se iniciaram em São Paulo, como marcos da crise e pequena distensão da ditadura militar. Diz ele que desde os finais dos anos sessenta teriam ocorrido em Minas Gerais movimentos protagonizados por trabalhadores metalúrgicos e de outras categorias.

⁶² Lula convidou 12 sindicalistas nos quais somente três deles, José Cicote, Jacó Bittar e Paulo Skromov aceitaram fundar um partido dos trabalhadores. Depois aderem Olívio Dutra, Hemos Amorina e Wagner Benevites: “este será o pequeno grupo que levará adiante a proposta do PT” (SINGER, 2001, p.21).

⁶³ A estrela vermelha de cinco pontas foi sugestão da Ala Vermelha simbolizando a união dos trabalhadores dos cinco continentes.

⁶⁴ Para a história das tendências e grupos do PT, além de Gorender já citado, ver Silva (1985). Depois das últimas eleições do Partido (setembro, 2005) com a derrota do candidato (Plínio de Arruda Sampaio), de sua chapa, o candidato como outras lideranças da APS, como os deputados Ivan Valente (SP), Chico Alencar (RJ), Maninha (DF) e mais sindicalistas, estudantes, do movimento popular, dentre outros, deixaram o PT. Singer erroneamente diz que o PRC de Tarso e Genoíno teriam entrado no PT até 1981. No entanto foi somente depois de 1984/85 que o fizeram (estavam no PMDB). O interessante deste grupo é que de pregadores da revolução (1985) passou ao final da década à direita da direita do PT.

⁶⁵ Ressurge o PTB e sua divisão o PDT, pois, Ivete Vargas com os militares se apodera da sigla; o MDB vira PMDB e o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) são legalizados.

nacional eram sindicalistas. Leônicio Martins, ao verificar quem participava dos Encontros Nacionais do PT, afirmou que o mesmo poderia ser caracterizado como de “classe média assalariada”, pois predominariam professores e profissionais liberais (MARTINS, cit. SINGER, 2001, p.26-27).

Da composição original restaria o carisma de Lula e a presença dos metalúrgicos para contrabalançar a ascensão dos outros segmentos no interior da legenda. Sem os metalúrgicos e a liderança carismática de Lula, o PT provavelmente não seria mais do que um dos múltiplos pequenos grupos marxistas existentes no país ou um partido católico, democrata-cristão, ou talvez mais provavelmente social-cristão. (MARTINS, cit. Singer, 2001, p.27)

E, no final dos anos de 1990, diz ainda Singer, havia uma mescla mais equilibrada, pois lideranças de destaque do partido, “ao lado de Lula, a principal liderança de oposição no país”, estavam os ex-bancários Olívio Dutra que era o governador do Rio Grande do Sul (1998 a 2002) e Zeca do PT que era governador do Mato Grosso do Sul; e a ex-favelada Benedita da Silva tornara-se vice-governadora do Rio de Janeiro. Por sua vez, o prefeito de Porto Alegre, Tarso Genro, é advogado, o deputado federal Aloizio Mercadante (SP) é economista, a prefeita de São Paulo é psicanalista (Marta Suplicy), o senador Eduardo Suplicy é professor de economia, assim como o ex-governador de Brasília, Cristovão Buarque. Dos representantes das alas da direita e da esquerda, diz, da primeira, José Genoíno é professor e, da segunda, Valter Pomar, é historiador. Por fim, o presidente do PT, José Dirceu é advogado (SINGER, 2001, p.27-28).

O resultado desta evolução também pode ser verificado nos documentos partidários e na alteração das composições internas, através do abandono da idéia de revolução⁶⁶ para a assunção da democracia como referencial estratégico do partido.

Embora o PT jamais tenha defendido o uso da violência e, portanto, nunca tenha se enquadrado por completo na primeira acepção, assim como segue interessado em exercer o poder e por isso não se ajusta perfeitamente à segunda, pode-se dizer que transitou da proximidade de uma para a vizinhança de outra. Isto é, evoluiu da ênfase na ocupação do Estado pelo proletariado para a proposta de uma profunda transformação social, que é denominada nos documentos internos, de “Revolução Democrática”. (SINGER, 2001, p.31)

Sobre as composições internas, o momento derradeiro teria sido o 1º Congresso, realizado em 1991, onde os setores da Articulação ficam no centro e emerge uma direita partidária, com Genoíno, Tarso e Eduardo Jorge. Mas, no ano de 1993, estes grupos

⁶⁶ Para Bobbio, Matteucchi e Pasquino (1995), é a ‘tentativa, acompanhada do uso de violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de substituí-las, a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera socioeconômica’; para Outheate, Bottomore, Gellner, Nisbet e

(hegemônicos) sofrem uma divisão, com a saída do deputado Rui Falcão (SP) e sua incorporação às posições do campo da esquerda, fazendo com que, por dois anos, estes setores assumissem o controle partidário⁶⁷. Mas, em 1995, portanto depois da eleição de FHC (em 1994), a Articulação assume novamente o controle partidário ao se aliar à direita (Democracia radical) constituindo, desde então o dito campo majoritário com 70% dos representantes no diretório nacional.

As alterações do II Congresso de 1999 decorreram das derrotas eleitorais de 1994 e 1998 e se voltaram para a primeira etapa da revolução democrática, que desde 1995 seria um “programa de reformas que o PT quer para o Brasil” (SINGER, 2001, p.43). Assim, foi definido: “detalhar a proposta de uma nova política econômica”, a ser adotada pelo partido caso chegasse ao poder (Idem, p.43), visando criar “um amplo mercado interno de bens de consumo de massas”; promover “um gigantesco programa de educação”; prover “o financiamento do Estado para que este possa impulsionar políticas sociais consistentes” e uma distribuição radical da riqueza, com políticas de renda que aumente a participação dos salários na renda nacional (Resoluções 2º Congresso PT, 1999, apud SINGER, 2001, p.44).

Na perspectiva de Singer (2001), tal estratégia estaria dando certo, pois ao final dos anos noventa, o PT estava governando inúmeras capitais, cidades e alguns governos estaduais. Isto porque, se em 1982, o PT elege apenas dois prefeitos (Diadema (SP) e Santa Quitéria (MA), em 1988 elegerá em oito grandes cidades e capitais, e mais 33 prefeituras no interior⁶⁸, e em 2000 ampliam-se significativamente⁶⁹. Lula, outro exemplo, como candidato a governador, em 1982, fez 14% dos votos naquele estado; já em 1989 foram 11.662.673; em 1994 fez 17.126.291, aumentando para mais de 30 milhões nas seguintes eleições.

A seguir resenharei e comentarei, os documentos dos encontros do PT, constatando os aspectos referidos por Singer para fazer ponderações diferenciadas desse autor.

Touraine (1996), a ‘revolução usa-se, por vezes, para descrever *qualquer* mudança fundamental, quer seja ou não violenta ou súbita’” (SINGER, 2001, p.30).

⁶⁷ Constituiu-se nesse período o Movimento na Luta PT, da avaliação da crise interna e afastamento do partido e de seus dirigentes das lutas sociais. Foi vitorioso, no plebiscito, Presidencialismo x Parlamentarismo, mas não conseguiu maioria para a convocação das eleições gerais e assume Itamar.

⁶⁸ Porto Alegre (RGS), São Paulo, Santos, São Bernardo, Santo André (SP), João Molenvade e Ipatinga (MG) e Vitória (ES) e mais 33 prefeitos do interior.

⁶⁹ Porto Alegre (RGS), Belém (PA), SP (SP), Goiânia (GO), Recife (PE), Aracaju (SE), vice BH (MG) mais Ribeirão Preto, Diadema, Santo André (duas vezes). RGS – 34 e MG – 31: Total 187 prefeituras.

A evolução política do PT através de suas resoluções

Na apresentação do livro com as resoluções de Encontros e Congressos do Partido (PT/Nacional, 1998)⁷⁰, José Dirceu, então presidente do PT, destaca o 5º Encontro Nacional (1987) como o marco da história do partido, por lhe ter armado para os embates da década de noventa:

foi um momento de mudança radical [...] no Partido. O PT assume que seu objetivo é chegar ao governo. Começa, assim, a construir programas de governo e elaborar políticas públicas. [...] Além de lutar pelo poder e apresentar programas de governo, o PT decide-se pela política de acúmulo de forças, pela construção da democracia e por uma política de alianças. [...] Essa tática colherá frutos em 1998, com a vitória do PT em capitais importantes do Brasil. [...] até chegar à conquista de governos estaduais, em 1994. Num segundo momento, vamos ter um salto de qualidade na elaboração do programa de governo da campanha Lula - Presidente, em 1989, que se aperfeiçoará em 1994. E, em 1998, aparecerá já como um programa de uma ampla frente de esquerda. (DIRCEU, 1998, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998)

Tendo essa data como referência feita pelo ex-deputado e líder maior do PT, para enfatizar, na sua interpretação, a hegemonia de seu grupo (e/ou na sua interpretação) e da estratégia eleitoral (chegar ao governo federal) como a mais correta, resgato partes dos documentos partidários anteriores e posteriores para constituir uma evolução mais detalhada do PT através de suas resoluções. Destaco, entretanto, a semelhança desta posição de Dirceu com a avolução socializada/expressa na parte anterior com André Singer.

O programa e o manifesto do PT são claramente anticapitalistas, mas foi somente no discurso de Lula no encerramento da 1º Convenção Nacional que o Partido (1981) é definido como socialista, de forma mais explícita. Este foi destacado como objetivo do partido:

Nós, do PT, sabemos que o mundo caminha para o socialismo. Os trabalhadores que tomaram a iniciativa histórica de propor a criação do PT já sabiam disto muito antes de terem sequer a idéia da necessidade do Partido. [...] sabemos que é falso dizer que os trabalhadores brasileiros, deixados à sua própria sorte, se desviarão do rumo de uma sociedade justa, livre e igualitária. [...] Que sociedade é esta senão uma sociedade socialista. [...] Sabemos que não nos convém, nem está em nosso horizonte, adotar a idéia do socialismo para buscar medidas paliativas aos males sociais causados pelo capitalismo ou para gerenciar a crise em que este sistema econômico se encontra. [...] O socialismo que nós queremos se definirá por todo o povo, como exigência concreta das lutas populares, como resposta política e econômica global a todas as aspirações concretas que o PT seja capaz de enfrentar. [...] nas lutas do dia-a-dia, do mesmo modo como estamos construindo o PT. (LULA, 1981, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.114)

No Manifesto é ressaltada a mudança do caráter do Estado:

⁷⁰ Daqui para diante será referenciada como RESOLUÇÕES PT, 1998.

É preciso que o Estado se torne a expressão da sociedade, o que só será possível quando se criarem as condições de livre intervenção dos trabalhadores nas decisões dos seus rumos. Por isso, o PT pretende chegar ao governo e à direção do Estado para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social. O PT buscará conquistar a liberdade para que o povo possa construir uma sociedade igualitária, onde não haja explorados e nem exploradores. (PT/Manifesto,1980, In: RESSOLUÇÕES PT, 1998, p.67)

Se por um lado, a explicitação do socialismo petista foi destacada como sendo resultante da prática do povo, e como objetivo do partido, por outro, nas próprias afirmações de Lula, no manifesto do partido sobre o socialismo e o lugar do Estado nesta estratégia, podemos indicar contradições. Dizer que “sabemos que o mundo caminha para o socialismo” poderia assemelhar-se às concepções evolucionistas dos dirigentes do ex-bloco soviético e/ou da idéia de progresso comentada e criticada, anteriormente, com Wallerstein. Além disso, se o mundo já caminha para o socialismo bastaria apenas esperar, e não seria necessário que os próprios trabalhadores lutassem e/ou o construíssem. Mas outra contradição decorreria da afirmação de Lula, de que “não bastam medidas paliativas” ou de “apenas gerenciar o capitalismo”, etc. com a afirmação de que a chegada ao Estado seria para “criar condições para a livre intervenção dos trabalhadores”.

Mas como? Se o Estado seria a expressão da sociedade, e portanto, expressando também as contradições existentes em seu interior, e não apenas - parte delas - os trabalhadores?! Veremos adiante que ao se caracterizar a sociedade brasileira, identifica-se a existência de uma burguesia, a de trabalhadores, e ainda uma camada marginalizada.

O Programa apresenta em linhas gerais aspectos de suas bandeiras e lutas

A alimentação e a saúde, a educação e a cultura são direitos do povo que, contudo, vêm sendo transformados em campo livre para o enriquecimento de uma minoria de privilegiados. A deterioração e a privatização crescentes do ensino e da saúde pública prejudicam, a um só tempo, professores e estudantes, médicos e pacientes. Serviços de educação e saúde públicos são direitos básicos de uma nação verdadeiramente democrática. O PT lutará por estes direitos e desenvolverá, em cada uma destas áreas, a sua política de atuação juntamente com sua base social. O detalhamento do seu programa surgirá da prática política das suas bases sociais. (RESSOLUÇÕES...PT, 1998, p.114)

A **educação**, citada acima, aparecerá no Plano de Ação do Partido, também por meio da luta por “Ensino público e gratuito em todos os níveis, voltado para as necessidades dos trabalhadores” e pela “criação de creches públicas nos locais de moradia e trabalho” (RESSOLUÇÕES...PT, 1998, p.73).

Na Plataforma Eleitoral Nacional (PT/Nacional, 1982) decorrente do 2º Encontro Nacional do Partido destacam-se a educação e a cultura como direito e não como privilégio de classe. Para tanto, “pelo menos 12% do orçamento nacional” deveria ser aplicado em educação, mas que somente a mobilização e articulação nacional dos movimentos culturais

populares poderia efetivar tal proposição (RESOLUÇÕES..., PT, 1998, p.123). Além disso, nas administrações do PT, os **currículos** deveriam incluir “programas de educação ambiental nos [...] 1º e 2º graus e do ensino universitário” e as **escolas** deveriam ser “controladas por pais, mestres, alunos e funcionários” e seriam “colocados a serviço da mobilização e organização das classes trabalhadoras”.

Também neste momento destaca-se, na linha das ênfases anteriores, que o poder e a democracia seriam processos a serem construídos, e não apenas resultantes do “assalto ao poder”:

Para nós o poder não apenas se toma, mas também se constrói. O PT confia na possibilidade de construir o poder a partir das bases da sociedade, dos movimentos populares, dos sindicatos e de outras formas de organização dos explorados - como, por exemplo, a criação de conselhos populares - e desenvolver esse poder com uma política de crescimento, de acumulação de forças e de construção de uma alternativa popular. **A democracia** que interessa aos trabalhadores não se esgota nas instituições, mas se articula com formas diretas e massivas de participação popular. Essa participação deve conduzir a uma sociedade sem explorados nem exploradores, e sem a divisão entre governados e governantes. A nossa luta é pela construção do socialismo (PT/Nacional, 1982, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.153)

Podemos perceber, nesse momento, novamente a explicitação de uma contradição e uma tensão dentro do partido, que em contradição ao afirmado na citação, se expressava na prática de dois grandes campos em confronto, e que tenderá nas décadas seguintes para uma contraposição, dos que defenderiam o “assalto ao poder”, que foram derrotados, com os vitoriosos que, por sua vez, não dão seqüência, à construção do “poder” e à “democracia” desde as bases, mas a transforma em meio de chegada ao governo através das alianças e estratégias eleitorais.

Tal estratégia, desenvolve-se, apesar de, por exemplo, nas resoluções do Encontro Nacional Extraordinário (PT/Nacional, 1985), ao se referirem à contrariedade ao pacto social proposto, destacarem aspectos da luta institucional e extra-institucional, a qual poderia ser uma melhor orientação aos processos que desenvolveram-se.

Só com este acúmulo de forças no plano não-institucional será possível obter mudanças democráticas no País. [...] No plano institucional, propomos a imediata convocação de eleições diretas, inclusive para prefeitos das capitais e áreas ditas de segurança nacional, em 1985, e não como quer a Aliança Democrática, que defende o mandato de Tancredo por quatro ou seis anos. Exigimos também a revogação da legislação eleitoral e sobre os partidos políticos, bem como os critérios vigentes de representação popular. Exigimos a livre organização partidária, o voto para os analfabetos, cabos e soldados e o igual acesso dos partidos aos meios de comunicação e ao fundo partidário (PT/Nacional, 1985, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.187, 188)

Em 1986, avançando um pouco na caracterização das classes e de sua relação com o Estado (no 4º Encontro Nacional) é rememorado o controle do movimento operário durante o

período governo Vargas (1930-45) através da repressão, da cooptação e da constituição de um modelo corporativo, assim como o breve período democrático (1948 a 1964) e como tais aspectos foram ampliados pelos militares, pós 1964, relacionado-o com as lutas naquele momento.

Para o Plano de Ação Política e Organizativa do Partido (PT/Nacional, 1986) para os anos 1986 a 1988, é feita uma caracterização das classes sociais na formação social brasileira. Haveria uma poderosa classe burguesa, os trabalhadores e camadas marginalizadas. A burguesia seria

originária dos antigos senhores de terra da época imperial e que foi, gradativamente, incorporando e integrando setores mercantis e comerciais, o setor industrial (1930), o setor latifundiário e financeiro (1950), o setor de serviços e de comunicação, bem como o setor de monopolização e internacionalização do capital (1964) etc. (PT/Nacional, 1986, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.247)

Ao longo deste período, a burguesia, teria controlado e exercido o poder em seu benefício, sendo tributária das condições sociais e culturais produzidas historicamente ao longo dos últimos séculos. Se as classes dominantes constituem um bloco dominante⁷¹. Os trabalhadores, por sua vez, não “conseguiram integrar e unificar de uma forma satisfatória os seus diversos setores, de origem e história diferenciadas”, sendo constituída de três grandes setores: a classe média (rural e urbana), os assalariados urbanos (com uma fração que se destaca dos demais - a classe operária) e os assalariados do campo. Mas nas cidades, haveria

camadas marginalizadas que não encontram lugar no mercado de trabalho ou dele são expulsas, tanto pelo desemprego estrutural quanto pelo conjuntural, que sofreu grande elevação nos últimos anos. Essas camadas marginalizadas de trabalhadores, não conseguindo entrar ou reentrar no mercado de trabalho urbano ou rural, acabam engrossando o banditismo, a prostituição, a violência, o tráfico de drogas e outras formas anti-sociais de sobrevivência, cujas principais vítimas são os próprios trabalhadores assalariados e as camadas inferiores da classe média (PT/Nacional, 1986, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.249)

Podemos perceber, que o partido refere-se aos incluídos, mas apenas, aos incluídos assalariados. Os setores populares (dos movimentos sociais de bairros, de terra, etc.) apesar de existentes e vinculados ao partido, sua expressão interna era “marginal”, pois se priorizavam as lutas no espaço produtivo (empresas, fábricas, etc.). Ao mesmo tempo, as mesmas

⁷¹ Esta questão da existência de um bloco dominante como caracterizada em 1986 seria controversa, pois, já estaríamos em processos avançados de crise e transição da ditadura militar e a emergência de indicadores da nova forma de dominação, e portanto de uma “ruptura” deste bloco, aqui apresentado como hegemônico. Na década de noventa, outras produções afirmaram que será somente com FHC que tal bloco se reconstituirá, estabelecendo assim, as bases da dominação atual, a qual poderia servir como base explicativa da impossibilidade (sic?!) da efetivação das proposições de Lula e do PT de antes da assunção ao governo federal e sua não efetivação (melhor, sua diluição na década anterior a 2002, das referidas proposições) agora quando no governo federal brasileiro.

poderiam ser associadas aos setores marginalizados (anti-sociais?!). Mas, luta contra as conseqüências do sistema é anti-social?

Para articular esta realidade social e o desenvolvimento capitalista brasileiro, do ponto de vista dos dominadores, o Estado, ao final do século XX (em 1986), seria “moderno, poderoso, aparelhado material e culturalmente; ramifica-se em ministérios, órgãos, repartições e instituições que detêm grande conhecimento concreto da realidade brasileira, bem como os mecanismos para interferir e alterar essa realidade...” (PT/Nacional, 1986, in RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 249), indicava que servia aos interesses da burguesia, controlando:

direta ou indiretamente grande parte da rede educacional e das atividades culturais e artísticas, da comunicação social (rádio, TV, imprensa etc.), dos sindicatos, federações e confederações, de numerosas entidades da sociedade civil. [...] têm, ainda, hegemonia ou predominância significativa nas universidades, nas instituições científicas e técnicas, na maior parte dos serviços públicos, cada vez mais explorados por empresas privadas ou mistas, e em numerosas entidades associativas e representativas (PT/Nacional, 1986, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.249)

Para tanto, os trabalhadores teriam “pela frente um longo e dificultoso processo de acumulação de forças e fortalecimento de sua organização”, combinando desde já suas lutas por “conquistas reais no plano político, econômico e social, que lhe permitam avançar no caminho” de seu objetivo estratégico; teriam de cuidar das alianças que realizassem, pois a experiência histórica do Brasil e de outros lugares mostra “que as *alianças* [...] com a burguesia só favorecem os interesses desta, e atrasam ou impedem o avanço da organização daquela, bem como o caminho para o socialismo” (PT/Nacional, 1986, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 253). Mas também deveriam avançar na democracia:

A democracia, no socialismo, deve ser entendida como a socialização dos meios de produção e também dos mecanismos de poder entre os trabalhadores. Isto significa ser favorável à liberdade de associação e organização, à livre expressão de idéias, à liberdade de culto, ao direito social à comunicação e a liberdade política, partidária e sindical. Aos trabalhadores caberá a tarefa de institucionalizar o Estado socialista através de um processo constituinte livre e democrático, que garanta direitos e liberdade e que também assegure, dentro da nova legalidade, instrumentos e meios de defesa da sociedade (PT/Nacional, 1986, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 256)

Na eleição de 1986 e no processo de elaboração da Constituição (1986-1988) o PT centrou-se na “democratização radical do Estado e da sociedade, a partir da garantia de direitos fundamentais dos trabalhadores”, para o que seria necessário “o controle popular sobre as estruturas dos governos e dos esforços para descentralizar e descondensar o poder do

Estado” (PT/Nacional, 1986b, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.278)⁷². E durante o processo (em 1987, no 5º Encontro Nacional), ao estabelecer um Programa Democrático-Popular reafirma o direito ao ensino “público e gratuito em todos os níveis para todos, com a proibição de o Estado destinar verbas para escolas privadas” como um direito.

A conquista do Estado seria a chave da efetivação destas mudanças radicais devido à sua “capacidade [...] em atender às necessidades sociais e adaptar uma política econômica que complemente, de forma integral, aquela capacidade” da economia socialista, estatal ou coletiva, que deveria ser complementada, ainda, pela permanência da “pequena economia mercantil” numa certa “escala” (PT/Nacional, 1987, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.315). E precisando melhor a estratégia socialista, diz-se que

é necessário, em primeiro lugar, realizar uma mudança radical; os trabalhadores precisam transformar-se em classe hegemônica e dominante no poder de Estado, acabando com o domínio político exercido pela burguesia. Não há qualquer exemplo histórico de uma classe que tenha transformado a sociedade sem colocar o poder político - Estado - a seu serviço. (PT/Nacional, 1987, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.312)

Ao assumir o poder de Estado e desencadear as mudanças, portanto, o estado socialista do PT estabeleceria

uma legalidade nova, democraticamente construída e válida para todos, como manter e/ou criar mecanismos de participação e consulta popular nos mais diferentes níveis e nas relações entre tais níveis. A participação operária e popular na gestão das fábricas, das granjas e fazendas, dos bairros e conjuntos residenciais, das comunidades, vilas e distritos é de suma importância para o funcionamento de uma extensa democracia de base. Entretanto, talvez essa não seja a questão-chave da democracia no socialismo. “Os problemas mais sérios vão aparecer nas relações entre os mecanismos democráticos de participação e consulta na base com os mecanismos de participação e consulta nos níveis intermediários e superiores do poder. (PT/Nacional, 1987, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.317)

O projeto socialista deveria incorporar as “perspectivas colocadas pelos diferentes movimentos sociais que combatem opressões específicas, como os das mulheres, dos negros, dos jovens e dos homossexuais, e suas expressões ideológicas, em particular o feminismo”, pois também seriam “indispensáveis para golpear importantes pilares da dominação exercida pela burguesia e engajar, em profundidade, a maioria da população brasileira num processo de transformação revolucionária” (PT/Nacional, 1987, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.317-318).

⁷² O poder estaria concentrado no Executivo e deveria ser colocando “a serviço das necessidades populares e sob o controle da sociedade” pela “radicalização da democracia”, “conquistas fundamentais no plano social e político” e colocando na ordem do dia transformações econômico-sociais (PT/Nacional, 1987, In RESOLUÇÕES...PT, p. 278-281).

Podemos perceber, aqui, novamente aspectos contraditórios (e tensos) que ao serem desencadeados possibilitariam momentos de difícil solução. De um lado, diz-se (ênfata-se) a necessidade da assunção e o controle do poder (e do governo federal) deveria incorporar e ser uma síntese dos diferentes movimentos sociais. Sobre a ênfase “tomada do poder” já referimos antes, no entanto, lembramos aqui, a permanente tensão desta com a relação do partido como resultante dos movimentos sociais (e suas aspirações) com o de partido dirigente. Se os movimentos sociais (terra, mulheres, negros, etc.) obrigam o partido a assumir suas bandeiras (ou o partido as incorpora), na verdade, o fato é que a caracterização feita anos atrás da sociedade brasileira não é levada em consideração.

Em 1988 houve eleições municipais (o PT já estava administrando três prefeituras) e, em 1989, as primeiras eleições para presidente da República desde 1964. No Programa de Ação de Governo de Lula (PAG, 1989) consta a proposta de “redistribuir a renda; erradicação da pobreza, pela eliminação das desigualdades sociais e regionais; que redefina o papel do Estado, [...] promova o crescimento econômico, condição indispensável para assegurar emprego, casa, comida, acesso à educação e possibilidade de expressão cultural para todo o povo” (PT/Nacional, 1989, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.398)⁷³.

Mas para efetivar tais proposições terá que enfrentar “os interesses dominantes na sociedade brasileira, que se expressam na dívida externa, no monopólio da terra, no papel do Estado e no domínio do capital financeiro, industrial, monopolista, sobre a economia”. No entanto, a sociedade a ser construída garantiria o “pluralismo partidário, as liberdades de imprensa e sindical, de credo, [e o] respeito integral aos direitos humanos”, como aspectos fundamentais no processo de construção do socialismo:

Não encaramos a democracia como uma concessão das classes dominantes, dos *de cima*, nem como uma formalidade passageira, como a burguesia o tem feito em nosso país, ao golpeá-lo sucessivamente cada vez que os trabalhadores ampliam seus direitos. A democracia é uma conquista dos trabalhadores, arrancada na luta política contra as classes dominantes. No Brasil, queremos transformar as liberdades políticas formais da *Nova República* em valores democráticos reais, permanentes, apropriados pelos trabalhadores e por toda a sociedade. (PT/Nacional, 1989, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.402)

⁷³ No relacionado às políticas e as medidas imediatas: “A primeira delas consiste na ampliação das políticas sociais de educação, saúde, transportes, habitação, saneamento etc., democratizando as prioridades e ampliando sua abrangência; segundo, é necessário implantar urgentemente uma política de preços, com mecanismos democráticos de administração dos mercados, para impedir que o poder dos grandes capitalistas acabe por reverter, por meio da inflação e da desorganização do abastecimento, os avanços conseguidos; terceiro, deve-se repensar a política de salário-família, procurando proteger de fato os trabalhadores mais carentes; quarto, definir uma política previdenciária mais justa, para assegurar aos trabalhadores aposentados um fluxo de renda compatível com suas contribuições previdenciárias prévias” (PT/Nacional, 1989, In: RESOLUÇÕES..., PT, 1998, p.410).

A realidade educacional brasileira foi caracterizada com estratificação e exclusão social, predominando o clientelismo e a transferência de recursos públicos à rede privada através de um verdadeiro mercado educacional.

A escola brasileira ainda tem caráter excludente e antidemocrático, por isso precisamos construir uma *escola pública popular*, quanto ao seu acesso, permanência e conclusão, e quanto à sua gestão, garantidas a competência e a boa qualidade. Uma escola construída como projeto a curto, médio e longo prazo, mobilizadora da sociedade, espaço de formação política e cultural, transformadora e construtora do conhecimento. O ato humano de educar não só se dá no trabalho pedagógico da e na escola, mas também no ato de lutar em todos os espaços sociais por outro tipo de escola, por melhores condições de vida, por outra sociedade (PT/Nacional, 1989, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.419)

E propõe o Partido nas eleições de 1989 para a educação brasileira: **1) Ampliação da rede pública**, para em dez anos dotar todos os níveis de ensino público de um mínimo de 4 horas diárias (com um padrão de qualidade fiscalizado, transparente) e mais quatro horas (facultativas) de estudos complementares, culturais, realização tarefas etc.; **2) Democratização da gestão do sistema escolar, com a extinção do CFE** [Conselho Federal de Educação], a criação do Conselho de Desenvolvimento Educacional, “que deve gerir, inclusive, a política integrada educação/desenvolvimento”, a modernização do Ministério da Educação, controle democrático da rede pública e privada através de conselhos fiscalizadores e deliberativos nas esferas estaduais e municipais, aplicação das verbas mínimas estabelecidas; o ensino superior teria autonomia e seriam criados “conselhos de escola no ensino de primeiro e segundo graus e eleições diretas em todos os níveis”; **3) Estabelecimento do Padrão Nacional de Qualidade Educacional**, com planos de carreiras e salários para os educadores nos três níveis de ensino público e privado, formação e reciclagem obrigatória para docentes do primeiro e segundo graus, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (prioritariamente no 3º grau), condições mínimas de trabalho na rede pública e privada (instalações, material didático, número mínimo de alunos por sala de aula, reformulação da jornada de trabalho) e reforma curricular integrando todos os níveis de ensino visando assim a produção de uma qualidade educacional; **4) Política integrada de educação e desenvolvimento**, onde as políticas setoriais de saúde, educação, habitação, trabalho deveriam se integrar num “plano global das diretrizes socioeconômicas do governo”, através da “rede formal de educação a sistemas de TV e rádio, formação e aperfeiçoamento na rede de ensino superior de profissionais especializados” naquelas áreas; desenvolvimento científico e tecnológico prioritariamente nas universidades públicas; **5) Implementação do Plano de Emergência**, a partir de um recenseamento educacional nacional bianual, com o acesso da população a programas de alfabetização e de erradicação do analfabetismo

funcional e ao 1º ano do primeiro grau, sem detrimento da manutenção e funcionamento normal dos restantes níveis de ensino, no prazo máximo de quatro anos (PT/Nacional, 1989, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.419-421).

O PT foi derrotado em 1989, e no ano seguinte realizou-se o 7º Encontro Nacional, as prefeituras municipais aparecem com um maior destaque do que nas resoluções anteriores, sendo caracterizadas como instrumento de disputa de hegemonia, na medida em que junto com as populações lutem contra a burguesia, por um mundo novo, socialista; e, portanto, era rejeitada a “ocupação de espaço no aparelho do Estado com fins meramente administrativos. A “competência técnica e administrativa deve estar a serviço da alteração da correlação de forças entre as classes populares e as elites dominantes”; mas criticar as prefeituras populares não seria sabotagem, pois a era dos partidos tiranos ou dos partidos domesticados, dóceis nas mãos dos estados, porta-vozes oficiais dos governos, estava chegando ao fim com o desabamento dos regimes autoritários do Leste Europeu. No município, **o orçamento municipal e a educação** seriam terrenos privilegiados para a participação da população. Mas o partido deveria se instrumentalizar para dirigir:

[...] a política exercida pelos petistas nas administrações e possa avaliar, criticar e formular políticas. Sem um trabalho nesse sentido, buscando afirmar o caráter dirigente que cabe ao Partido-responsável, em última instância, enquanto projeto político permanente, pelo sucesso ou fracasso das administrações, o que veremos, rapidamente, será a ampliação da distância entre o Partido e as administrações. (PT/Nacional, 1990, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 468)

No entanto, parece que se vislumbravam aspectos, em muitas prefeituras do partido, de um governar não condizente com essa resolução já que muitas estavam dando respostas contábeis e administrativistas à crise estrutural, conciliando conflitos e governando:

para toda a população e perdemos de vista nossa base social e política. Não podemos perder a visão da centralidade do Estado na nossa formação social, as funções históricas que por isso ele cumpre, de que modo as cumpre. Estamos atrofiando as nossas possibilidades de gestão do poder e despolitizando nossa oposição radical ao atual sistema. (PT/Nacionaol, 1990, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.469)

Os governos municipais petistas não estavam radicalizando “os mecanismos democráticos de expressão, participação e representação” e nem evitavam a “prevalência da lógica do mercado e do capital”, “ultracentralizando as compras de equipamentos”; atrasando na “implementação de reformas e mesmo o constrangimento da ação de *secretaria-fim*, como as de educação, saúde, obras, habitação e transporte” e as secretarias de finanças sendo tiranas no controle dos recursos e da máquina administrativa. (PT/Nacional, 1990, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.471).

Tais problemas se relacionariam à concepção de governo, de gestão e da própria utopia a ser construída, como também indicador referente à adaptação dos governantes petistas:

é forçoso reconhecer que, passado mais de um ano da posse de cerca de três dezenas de petistas à frente de algumas das mais importantes prefeituras do País, esta é ainda uma questão não equacionada adequadamente. [...] Por um lado, trata-se de responder que o Partido governa para toda cidade, mas o faz do ponto de vista da parcela majoritária da sociedade: daquela explorada e oprimida da população. Neste sentido, esta ótica se materializa na priorização não de todos, mas, efetivamente, da maioria dos eternos alvos dos discursos oficiais, mas sempre esquecidos das práticas governamentais (PT/Nacional, 1990, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.473-474)

Com tais dilemas e questões o PT chega ao I Congresso Nacional (1991), e que deveria recolher as experiências e as críticas “acerca das administrações democrático-populares, transformando-as em estímulo e solidariedade necessários para promover correções de rumo, que permitam aos nossos governantes combinar o atendimento das aspirações populares com a luta dos trabalhadores pela construção do socialismo” (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.481-482).

Tendo como eixos a luta anti-imperialista, antimonopolista e antilatifundiária (dos 5º e 6º Encontros Nacionais do PT) com críticas ao socialismo instituído na URSS e nos países do Leste que eliminaram a democracia política com o “crescente poder no novo Estado e no Partido com ele imbricado de uma burocracia que se *autonomizou* de qualquer tipo de controle” busca atualizar o programa e o projeto histórico do partido, dizendo que:

Aí predominam concepções como a edificação integral do socialismo em um só País, fundado na estatização dos meios de produção, sob controle burocrático; um Estado burocrático radicalmente separado da sociedade civil e com um caráter contrário aos interesses dos trabalhadores; o partido único imposto por lei; a substituição da democracia socialista por um regime de opressão burocrática; a vulgarização - em verdade a negação - do marxismo e sua transformação em ideologia de Estado; uma idéia de transição ao socialismo desumanizada, despoliticizada e tecnocratizada, como simples batalha pela produção. (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.494)

Diante disso, no novo projeto de socialismo do PT,

a força de trabalho não [seria] uma mercadoria; onde opressão política ceda lugar a instituições sob controle de toda a sociedade, dentre as quais um governo dos indivíduos livremente associados; onde haja qualquer forma de opressão por motivo de raça, idade e convicções religiosas; onde as terras não sejam destrutivamente ocupadas e os ecossistemas devastados; onde homens e mulheres, libertos progressivamente de toda opressão material, possam construir novas relações sociais; onde a busca da felicidade seja um direito efetivo de todos os indivíduos e comunidades; onde, enfim, a igualdade social possibilite o pleno florescimento das potencialidades individuais. (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.497)

Na concreticidade deste projeto articulado a um “novo modo de fazer e viver a política, uma nova práxis partidária e social, que incorpore, de fato, os valores libertários e

socialistas” as prefeituras dirigidas pelo partido e nos movimentos sociais admite-se a existência de práticas e concepções tributárias do socialismo real.

É preciso reconhecer que no ‘petismo real’ existem, em quantidade exagerada e perigosa, fenômenos como o aparelhismo, o sectarismo, as manobras espúrias, a falta de democracia. Sem superar tudo isso, o discurso acerca de nosso projeto de um socialismo renovado ficará no papel. (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.497)

No Programa Alternativo para o Brasil, mercado e planejamento estatal deveriam articular-se, visando:

propiciar o desenvolvimento econômico com igualdade na distribuição das riquezas, negando, dessa forma, a preponderância e a centralidade do capital na dinâmica das relações sociais. Para que isso aconteça, será necessário que o Estado exerça uma ação reguladora sobre a economia, através de suas próprias empresas e de mecanismos de controle do sistema financeiro, de políticas tributárias, de preços, de crédito, de uma legislação antimonopolista e de proteção aos consumidores, aos assalariados e aos pequenos proprietários. (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.501-502)

Portanto, do Estado como expressão da sociedade, e de indutor ou dirigente das transformações passamos agora para a concepção de um Estado que exerceria uma ação reguladora na sociedade do capital. Neste momento, então, para o PT, a conquista do poder político não começaria nem terminaria, tampouco se reduzia, simplesmente, à clássica representação simbólica da ocupação do palácio governamental. Assim sendo, “acreditamos que o socialismo virá através de um ininterrupto e linear crescimento das forças e da hegemonia socialistas dentro da sociedade, sem que ocorram choques e confrontos intensos”. A revolução social seria decorrente de “reformas profundas e estruturais em nossa sociedade” pelo acúmulo de forças para estas transformações revolucionárias, radicalmente democráticas e socialistas (PT/Nacional, 1991, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 503-4) resultante da “obra de milhões e milhões”.

No Encontro de 1995, depois da derrota eleitoral para FHC, o PT estaria precisando de “uma nova orientação estratégica, um projeto de sociedade e estratégia de poder” (PT/Nacional, 1995, In: RESOLUÇÕES...PT, 617, 618). Na verdade, tal estratégia ou projeto seria uma melhor explicitação das resoluções anteriores ao dizerem que o PT lutaria pela “manutenção do controle do Estado sobre as empresas estatais estratégicas”, com gestão transparente e fiscalização sobre o Estado, pois “quando democraticamente controlado, pode impor custos aos capitalistas, para garantir a unidade política da nação, a integração dos vários segmentos sociais no consumo, a construção de um mercado nacional integrado” (PT/Nacional, 1995, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p. 620).

Em realidade seria um novo modo de governar que estaria sendo efetivado pelos governos municipais e os governos estaduais do PT (o Modo Petista de Governar):

É preciso intensificar as atividades de intercâmbio de experiências [...]. dar maior divulgação às experiências de governo e de ação parlamentar, [...] As prefeituras e os governos de estado do PT estão radicalizando a participação democrática. [...] imprimi[u] uma nova e diferente marca na atividade política, voltando-a para o interesse da maioria da população. As experiências de orçamento participativo - em que a população decide onde e como aplicar os recursos públicos - já se generalizam nas cidades e nos estados em que o PT é governo. [...] o Partido realiza uma revolução cultural e política na educação, organização, comunicação e coloca na ordem do dia a distribuição de renda, a cultura e o controle social do Estado. Em muitas prefeituras, o PT está modernizando e racionalizando as empresas estatais, sem adotar nenhuma das bandeiras neoliberais. (PT/Nacional, 1995, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.629-630)

No 11º Encontro (PT/Nacional, 1997), no processo de elaboração da plataforma comum para as eleições de 1998, com a emenda da reeleição a presidente, etc., emerge a proposta de uma revolução democrática:

A primeira questão democrática é a construção do próprio Estado de direito no País, com uma reforma profunda do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, além de enfrentar com coragem o fim dos monopólios dos meios de comunicação e a defesa dos direitos do consumidor. [...] A democracia exige o respeito às diferenças, à convivência com as múltiplas influências culturais de nosso povo e um povo padrão de civilização, das instituições e do cotidiano da sociedade civil. (PT/Nacional, 1997, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.653)

Nessa Revolução Democrática seria universalizada a educação básica, adotada a renda mínima e a bolsa-escola, criada infra-estrutura tecnológica e científica e mecanismos e espaços de participação e controle popular deste desenvolvimento sustentável e solidário.

Num Encontro Extraordinário (1998), destaca-se a ampliação das bases de apoio a Lula, e o programa representaria esta composição:

As reformas que o Programa propõe, ainda que situadas no marco de uma sociedade capitalista, se chocam com o *capitalismo realmente existente no Brasil*. A implementação de um programa radical de reformas - por seus efeitos econômicos, mas sobretudo por sua capacidade política de agregar forças sociais- contribuirá para a refundação de uma perspectiva socialista no País. [...] assentada em três eixos: distribuição de renda e riqueza, defesa da soberania nacional e democratização radical da política e da sociedade brasileiras, numa perspectiva socialista. (PT/Nacional, 1998, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998, p.675)

Uma novidade, neste Encontro, foram os questionamentos, as decisões e a intervenção do Diretório Nacional, anulando ou alterando decisões de Encontros Estaduais. No Rio de Janeiro, a intervenção “revogou a decisão do Encontro Estadual de lançamento de candidatura própria ao governo do Rio de Janeiro” e manteve “a decisão do Diretório Nacional de [...] apoiar o candidato do PDT a governador, Anthony Garotinho”. A intervenção em

Pernambuco esteve relacionada às políticas de alianças e à falta de quorum. No Acre, o diretório regional tinha aprovado coligação com o PSDB em apoio a “candidatura de Jorge Viana a governador do Acre”, e a votação realizada manteve a decisão de coligação com o PSDB. Sobre o Amazonas, foi apresentado recurso “contra a decisão aprovada pelo Diretório Regional do AM, de o PT participar da coligação majoritária que inclui o PMDB e PSDB, em apoio à candidatura de Serafim Corrêa (PSB) a governador do Estado”. No pleito, uma pequena maioria votou contra (diferença de 209 x 206, 17 abstenções) (PT/Nacional, 1998, In: RESOLUÇÕES...PT, p. 682-683).

A superficialidade e a generalidade das políticas educativas do PT

A concepção da política à semelhança do processo que se desenvolve no mercado perpassa em Singer (2001, notadamente nas páginas 56, 59, 61 e 65), ao utilizar, de forma insistente, a expressão **competitivo**, na evolução do partido, na ampliação eleitoral e em sua concepção de democracia, restrita aos processos eleitorais competitivos.

As eleições de 2002 colocaram problemas a tal interpretação, pois a derrota esmagadora do PT evidenciou que a tal competitividade (com critérios apenas eleitorais e com abandono das proposições mais originais do partido) poderá levar à derrocada do PT, mais rápido do que dos partidos tradicionais ou social-democrata da Europa, que levaram quase um século até se tornarem neoliberais, ou de abandonarem as proposições que mais o caracterizavam como tal, na realidade, essa perspectiva acabou incorporando-se às práticas do fazer político partidário dos petistas.

A concepção de democracia, restrita às eleições e aos processos políticos, em nossa sociedade, autoritária e excludente, limitou-se a aspectos formais e de um liberalismo não praticado pelas elites brasileiras. O PT desde o início defendeu um socialismo democrático, apesar de divergências em relação a qual democracia. Florestan Fernandes, inclusive, teorizou sobre o papel estratégico da democracia na efetivação do socialismo em nosso país. Além, disso, Marshall (MAGALHÃES e STOER, 2004; TORRES, 2001) já elaborara, nos anos 1950, críticas aos limites da cidadania (democracia) liberal, propondo perspectivas mais amplas que incorporem o social, o econômico etc., além do político; e Machperson (1978, 1991) já tinha criticado e estabelecido os limites dos processos eleitorais-políticos como “mercados” propostos por Schumpeter. Mais recentemente, Santos (1998, 2005) vem defendendo uma **democracia como processo sem fim** e de **alta intensidade** necessária à luta socialista (e democrática) nestes tempos de fascismo societal (ou neoliberal). Portanto, há

contribuições de liberais e social-democratas para os países desenvolvidos⁷⁴ que vão além das proposições de Singer (2001), que podem contribuir para orientar a efetivação da democracia em nosso país.

Portanto, se a tensão/contradição do assalto ao poder (e a própria idéia de poder como coisa, objeto a ser tomado, e não como relações sociais de poder) já tinha sido superada, pois não apareceria nas resoluções partidárias, por outro lado, a estratégia de ganhar as eleições ou assumir espaços de poder institucional, estatal, através das eleições não foi acompanhada da “construção do poder popular desde baixo” e/ou com as incorporação dos movimentos sociais populares na estratégia eleitoral, desde e a partir dos inícios dos anos noventa.

Neste processo, tanto a diluição programática como a ampliação das eleições (e a amenização dos discursos mais radicais bem como das propostas partidárias) avançaram ao mesmo tempo em que o PT ocupava espaços de governo, municipais e depois estaduais, e ia abandonando ou reduzindo sua participação crítica nos movimentos sociais (e quando o fazia buscava colocá-los sob controle, ou subordinar suas lutas e estratégias ao calendário eleitoral).

Neste sentido, revisão das análises e decisões do PT (1980-1998) permitem perceber a trajetória política do Partido em dois grandes movimentos: um até 1991 e outro, após 1995 até o presente. Tal divisão, no entanto, não significa que tenha havido rupturas; houve um processo gradual de mudança de rumo do Partido, de sua institucionalização e de ampliação no conteúdo de suas políticas, com redução da radicalidade antes presente em seus documentos e ações.

No início dos anos oitenta, o socialismo petista seria definido como “uma sociedade justa, livre e igualitária” (Lula, 1980). Mas, se sua definição seria decorrente de uma construção, por um lado, de “todo o povo”, resultante da “experiência de suas lutas” e do “dia-a-dia” enquanto “obra” e “emancipação” dos próprios trabalhadores, por outro, ressaltava que, ao assumir o Estado, o PT deveria mudar seu caráter “para que o povo [pudesse] construir a sociedade igualitária, sem explorados nem exploradores”.

O Estado seria a expressão da sociedade, resultante da chegada do PT ao governo e à direção do Estado para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social. As políticas sociais, a educação, a saúde, a cultura, como direitos do povo, deveriam ser privilegiadas nas ações de governo, mas seu detalhamento deveria ser resultante, também, da prática política das suas bases sociais. No Plano de Ação de 1982 e do 2º Encontro Nacional, as políticas de educação ainda aparecem

⁷⁴ Apesar de muitas destas contribuições referirem-se a contextos de países desenvolvidos ou da periferia da Europa, em muitos aspectos tais contribuições podem ser úteis. No caso de Santos, suas contribuições, em

com indicações gerais e superficiais. Neste último se diz, por exemplo, que utilizar-se-á 12% do orçamento nacional, que os currículos deveriam incorporar programas de educação ambiental e que pais e alunos deveriam controlar as escolas; ou ainda, que o analfabetismo seria erradicado através de uma ampla mobilização.

A tensão entre a tomada do poder e/ou do PT enquanto dirigente⁷⁵ e àquele de que o socialismo seria decorrente de um processo, a partir das experiências, das lutas e do dia-a-dia, perpassam os primeiros documentos. Também está nas afirmações que para o PT o “poder não apenas se toma, mas também se constrói”; que a democracia “que interessa aos trabalhadores não se esgota nas instituições, mas se articula com formas diretas e massivas de participação popular”; e que essa participação “deve conduzir a uma sociedade sem exploradores nem explorados, e sem a divisão entre governados e governantes”⁷⁶.

No processo de transição dos anos oitenta para os noventa, este debate sobre o poder, a tomada do poder e a efetivação da nova sociedade vai sendo subsumido à realidade de gestão de governos petistas, que buscam soluções para os problemas imediatos da população que governavam, das instituições, da relação do governo com o Partido e os movimentos sociais, e com a utopia produzida até então. Para tanto, seria necessário articular a luta institucional com a extra-institucional, pois só com “acúmulo de forças no plano não-institucional será possível obter mudanças democráticas [...] no plano institucional”. Tal elaboração surge em decorrência da análise da formação social brasileira (sua história e da composição das classes) e do caráter do Estado na articulação desta totalidade, que mostrava que as classes dominantes tinham experiência e trajetória qualificada de dominação e de manutenção de seu sistema apesar da desigualdade social extrema. Mas, também, da não efetivação de inúmeras bandeiras das próprias revoluções burguesas, como a democracia, a reforma agrária ou a ampliação significativa e qualificada da educação. Entretanto, os trabalhadores não tinham ainda conseguido se unificar; eram diversas suas motivações, a composição de hierarquias de grupos e de origens. Destacavam a existência de camadas marginalizadas nos centros urbanos, mas não os incorporavam na estratégia revolucionária proposta, a qual estaria centrada nos trabalhadores. A educação e as redes de ensino seriam como poderosos meios de dominação, controlados pelo Estado, e subordinadas aos interesses da burguesia. Por fim, as alianças para a assunção ao Estado deveriam ser cuidadosamente pensadas, pois a história mostrava que alianças com setores da burguesia somente as tem beneficiado em prejuízo dos trabalhadores.

particular (SANTOS, 1998) é feita referência ao caso brasileiro.

⁷⁵ Relacionado a esta questão, também, esteve o debate entre partido de massas e de quadros.

⁷⁶ Contudo, não avançou a problematização da relação entre dirigentes e dirigidos.

No processo Constituinte de 1986 a 1988, o PT centrou-se na democratização radical do Estado e da sociedade, do controle popular sobre o Estado e a descentralização em contraposição ao excessivo Poder do Executivo. Isto visava que os trabalhadores se transformassem em classe hegemônica e dominante no poder de Estado. Portanto, gradualmente, a assunção do “poder” de Estado começa a ganhar destaque, inclusive os aspectos do “Estado socialista” como uma nova legalidade válida para todos com mecanismos de consulta e participação popular, gestão operária e popular das fábricas, granjas e fazendas, bairros e conjuntos residenciais, comunidades, vilas, distritos numa enorme “democracia de base”. Tal projeto de Estado deveria incorporar a perspectiva de diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, gays) para golpear “importantes pilares da dominação”.

As administrações petistas aparecem com destaque nas eleições de 1988, governando algumas desde 1985; se inserem como na luta (para mostrar que o PT sabia governar); mas também como parte contributiva às eleições que se realizariam em 1989. Somente neste ano (1989) é que haverá um documento partidário com uma melhor explicitação das propostas educacionais. Nesse propõe-se a ampliação da rede pública, tornando em dez anos todas as redes públicas e de qualidade, com democratização da gestão do sistema escolar, estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade e uma política integrada da educação com o desenvolvimento. Para imediatas ações havia um Plano de Emergência. Todas as propostas, como podemos perceber, seriam efetivadas num governo democrático e progressista, portanto bem longe das proposições de mudanças radicais ou muito diferenciadas dos governos burgueses.

Com as derrotas eleitorais nacionais em 1989 e 1994, adquirem maior relevância as ações nas Administrações de cidades importantes, mas, ainda, como instrumentos para a conquista de estados e do governo federal, porque nestes estariam concentrados o poder das classes dominantes. Começa-se a dar maior ênfase aos aspectos eleitorais e/ou institucionais e constituiu-se o dito “Modo Petista de Governar”. No entanto, a tensão de governar de forma eficiente, tanto as finanças como a organização da cidade e de suas políticas, acabaram hegemonizando as concepções deste “modo de governar”, o que inclusive é criticado nos documentos e resoluções partidárias.

O I Congresso também reviu as estratégias e perspectivas, seja do socialismo ou de chegada à sociedade brasileira almejada. Na análise crítica dos regimes do leste europeu, é dito que a “estatização dos meios de produção”, a “substituição da democracia socialista por um regime de opressão burocrática”, a negação do marxismo, transformado em “ideologia do Estado”, dentre outros, não eram objetivos do PT e de suas lutas. O projeto deveria ser re-

elaborado, pois a conquista do poder político não começa nem termina com a ocupação de palácio governamental; o socialismo não seria decorrente de um “ininterrupto e linear crescimento das forças e da hegemonia socialista”, mas resultante de um longo processo de “acúmulo de forças para as necessárias transformações revolucionárias, democráticas e socialistas” (PT/Nacional...In: RESOLUSÕES...PT, 1998).

Percebe-se, então, que a estratégia socialista que pensava em momentos anteriores em acúmulo de forças, relacionando a luta institucional e a extra-institucional, e a ocupação de espaços ou instituições centrais de Poder (governo federal), para em seguida realizar as transformações, começa a mudar. Não seria mais o socialismo o objetivo, mas a sociedade democrática. O Estado não é mais de classe e pode ser regulado conforme os interesses de quem o ocupa, como estariam mostrando as prefeituras municipais. Estas estariam produzindo um novo modo de governar. Por fim, as alianças começam a ser realizadas visando força eleitoral para a ascensão ao governo federal, independentemente de quem sejam os aliados. O projeto e a prática de gestão em Porto Alegre fazem parte deste contexto, como se poderá adiante compreender.

O PT e a educação brasileira

Como as partes anteriores, nas resoluções nacionais do PT, a educação e/ou as políticas sociais aparecem de forma relativamente marginal e subordinadas às políticas gerais e econômicas. Destaquei os aspectos relacionados ao socialismo, ao Estado e ao processo de assunção aos governos e as transformações que foram sendo propostas, para situar como estes conceitos (nas proposições) no processo vão se alterando, na medida em que o Partido vai perdendo as eleições nacionais e assumindo governos municipais e estaduais. Além deste processo geral, no particular dos governos municipais, percebemos/e destaquei a tensão e críticas à institucionalização e a adaptação dos dirigentes com mandato em prefeituras fazendo com que suas políticas visassem mais a “gestão” do capitalismo sem relacioná-lo à transformação socialista.

No entanto, veremos que a produção política em educação, descrita a seguir, parece seguir um rumo diferente e mais aprofundado do que as indicações presentes nas resoluções partidárias anteriores. Mais precisamente, não podemos identificar uma relação entre a produção geral, descrita anteriormente, com a produção seguinte sobre educação. Naquelas, as políticas sociais e educacionais apareceram de forma marginal e subordinada aos aspectos econômicos e políticos da disputa pelo poder. Ou seja, os aspectos políticos no processo de luta e de implementação da estratégia baseados apenas na idéia de disputa política estratégica, em políticas abstratas que não se desdobravam concretamente, em políticas efetivas no cotidiano, pois fragmentadas e contraditórias. Tais aspectos acabaram hegemonizando o “modo petista de governar” adaptando à institucionalidade os gestores sob estruturas historicamente instituídas, e no desenvolvimento de políticas democráticas e de ampliação do atendimento, sem no entanto, articularem efetivamente a proposta mais utópica.

A seguir, são analisadas posições de educadores petistas, ou simpatizantes, que oferecem idéias mais ampliadas e aprofundadas sobre aquelas indicações presentes nos documentos partidários anteriores.

A evolução do debate educacional do PT

Em 1982, um grupo de educadores (Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão e Dermeval Saviani) elaboram um texto que é publicado pelo PT-RS como subsídio ao debate sobre uma educação popular dizendo que o “O PT aprende o que é educação ao fazer educação”, “educa, educando a massa, capacitando os seus militantes para que desafiem a massa a superar a pura sensibilidade dos problemas” e que “todo partido político é sempre educador” (PT/Porto Alegre, 1982, p.4). No entanto, seria preciso explicitar de quem e do que se está a favor, pois

Quem controla o poder político de uma sociedade controla a sua educação formal (“oficial”, institucional). Controla o poder sobre o povo também através da educação. Enquanto o sistema político do país estiver sustentado por princípios de desigualdade, oposição e arbitrariedade, a sua educação terá duas funções principais: 1) difundir e inculcar, como conhecimento, os valores que justificam o estado atual de coisas, ocultando tudo o que há de opressor e transitório nele (trabalho pedagógico de ocultamento da realidade); 2) separar tipos de trabalhadores e tipos de dirigentes intelectuais através da distribuição desigual do saber e, conseqüentemente, do poder que nele existe (PT/Porto Alegre, 1982, p.9)

O Partido seria um instrumento de luta “pelo poder”, de “educação de seus militantes” e da “educação mais ampla, na medida em que forma quadros, conscientiza, capacita pessoas e grupos para uma ação”, mas, principalmente ao agir “como um instrumento crítico [dos] sistemas educacionais vigentes e pensa[r] politicamente outros sistemas educacionais” (PT/Porto Alegre, 1982, p.5). Mas, como educador, o PT não poderia ser como aquele que já sabe tudo:

que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. Um educador para quem o futuro seja algo pré-estabelecido, uma espécie de fado ou sina ou de destino irremediável. Enquanto educador, se, de um lado, não pode aceitar que a educação seja a alavanca das transformações sociais não pode, por outro, desconhecer seu papel indiscutível nas transformações. Papel que se realiza, entre outros momentos, fundamentalmente no esforço mobilizador e organizador das massas populares como também da capacitação de seus quadros militantes”. (PT/Porto Alegre, 1982, p.4)

Portanto, no processo de luta política o PT iria construindo as alternativas, educando e se educando, em todos os níveis e aspectos educacionais. E, quando no poder, o PT deveria efetivar uma outra educação (PT/Porto Alegre, 1982, p.11).

Para os trabalhadores, a educação e a cultura são fundamentais no seu avanço político. Para as classes populares interessa defender o ensino público e gratuito em todos os níveis, pois esse é mais um veículo de elaboração de sua cultura de resistência. Educação, para elas, representa maior elevação cultural. (PT/Porto Alegre, 1982, p.12-14)

A diversidade regional, da organização educacional e outros fatores, deveriam ser levadas em conta neste processo, pois consta que as escolas brasileiras, ao contrário, tinham um programa uniforme para realidades diversas, matando a criatividade e a crítica, atrelando-a ao Estado centralizador, mero instrumento da classe dominante. Portanto, a descentralização política e administrativa e a autonomia se faziam necessárias na prática escolar, através da “entrega do controle da escola às organizações da sociedade civil (conselhos populares de educação, sindicatos, partidos, associações de bairro...)” (PT/Porto Alegre, 1982, p.16).

A “ilusão liberal’ de que o Estado é neutro advém da força da “ideologia política do nacional-desenvolvimentismo”, que dava suporte à “política populista” e que tinha possibilitado às “forças progressistas aproximarem-se do poder, alimentando, inclusive, o controle efetivo do aparelho governamental” (Idem, p.20), criando a “crença na possibilidade de uma revolução social via controle do aparelho político constituiu, para muitos, forte tentação” (Ibidem, p.20). O PT deveria exigir “que o Estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas públicas. E isto aí só será viável na medida em que as organizações populares exerçam severo controle sobre a educação ministrada nas Escolas mantidas pelo Estado” (Ibidem, p.30).

Noutro documento, um dos autores, Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1981) falando do caráter educativo do Partido diz:

Para um partido de trabalhadores - que em nada se confunde com um “partido populista” (falsamente dirigido por elites para o povo), mas deve ser um autêntico partido popular (dirigido pelo povo, para a nação - , a sua dimensão de educador, a sua crítica da educação dominante e o seu projeto para uma nova educação têm a ver com as *questões políticas* que envolvem a educação do povo e têm a ver com as *questões pedagógicas* que envolvem o trabalho político do povo, dos trabalhadores, sejam eles militantes diretos ou não do partido. (BRANDÃO, 1981, p.19)

E outro educador, Moacir Gadotti, sendo mais explícito em relação ao socialismo do PT, afirma-o como lutando por uma

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. (GADOTTI, 1982, p.29)

A educação deveria relacionar a “qualidade à quantidade e à estrutura de poder nas instituições escolares”, através da democracia na educação existente, com “propostas relativas [...] aqueles que estão fora da escola, adultos e crianças”. O Estado deveria levar a sério a “*formação e a valorização profissional do professor, mediante salários adequados, condições*

de trabalho, programas de formação e de aperfeiçoamento do educador”]; e realizar a “*descentralização democrática* dos serviços educacionais para fazer frente ao burocratismo estatal” (descentralização democrática, ou seja, de recursos financeiros, do processo de preparação e atualização dos recursos humanos, da merenda escolar, a elaboração de plano conjuntos do Estado com as prefeituras etc.) (GADOTTI, 1982, p. 32). Por fim, a educação do PT buscaria superar

as habituais dicotomias da educação burguesa, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre teoria e a prática, entre o ato de aprender e o ato de ensinar, entre o conhecimento conhecido e o conhecimento novo, entre o saber e a consciência, entre a competência técnica e o compromisso político, na direção de uma educação socialista. (GADOTTI, 1982, p.32)

Destacaria, deste documento e da produção destes autores, todos importantes educadores petistas, a questão do processo político como sendo educativo e da ação política como educativa no movimento popular; da perspectiva crítica em relação ao Estado, e de que o mesmo deveria ser colocado a serviço dos movimentos sociais. Para tanto, a descentralização democrática, o controle dos espaços públicos e educativos pelos usuários bem como a participação destes, na definição dos objetivos educativos, seriam fundamentais. Tais objetivos, se perseguidos na história e nos processos políticos partidários nas décadas seguintes, poderiam ter sido uma estratégia eficiente nas lutas políticas. Além disso, tal questão estaria diretamente relacionada e, poderia, talvez, equacionar aquela tensão/contradição já anunciada nos documentos das políticas gerais que tendeu para uma adaptação do partido aos processos eleitorais e institucionais estatais.

Propostas do PT para a Constituição e a LDB

O processo Constituinte (1986-1988) e de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988-1996) foi um momento significativo para o PT. Em 1986, defendendo uma educação livre, democrática e soberana, Moacir Gadotti faz algumas proposições:

Como trabalhadores, os educadores têm em primeiro lugar o objetivo de se empenhar na *luta principal* de todo o povo brasileiro, que é a *ruptura* com o regime político vigente; mas também uma *luta específica*, que se refere à importância que será atribuída à educação e à cultura nesta 9.^a Constituição brasileira. [...] A Nova Constituição em nada avançará em relação às anteriores em matéria de educação, se não se definir claramente em relação a esta questão e se não obrigar o Estado a implantar definitivamente o ensino básico e eliminar toda forma de exploração comercial, do ensino. [...] Por outro lado, deve-se superar a atual concepção conservadora e burocrática, estimulando o nascimento de escola crítica e criativa, centro irradiador da cultura, e garantir a participação de pais, alunos, professores e funcionários nas decisões da política educacional e na administração dos sistemas de ensino. (GADOTTI, 1986, p.127)

Florestan Fernandes também produzirá sugestões no processo Constituinte destacando que a educação é:

um direito fundamental, universal e inalienável [e que todos deveriam ter] oportunidades iguais de acesso à Educação Escolar e a seus frutos, o desenvolvimento pleno da personalidade humana, a aquisição de aptidões para o trabalho, a formação de uma consciência social crítica e a preparação para a vida em uma sociedade democrática. (FERNANDES, 1987, p.162)

Caberia ao Estado o dever de “assegurar a todos a igualdade de oportunidades educacionais, através do ensino público, laico e gratuito, em todos os níveis e graus de ensino”; e, para tanto, as “famílias de baixa renda deverão receber meios, facultados pelo Estado, que lhes permitam garantir a seus filhos, desde o nascimento, o acesso e a permanência em creches, jardins de infância, escolas pré-primárias e escolas do 1º, 2º e 3º graus”, fornecendo “material escolar, transporte, alimentação, assistência psicológica, médica e odontológica, orientação pedagógica e de bolsas de ensino, destinadas a substituir a contribuição do estudante à renda familiar ou a subvencionar a sua manutenção”. (FERNANDES, 1987, p. 163)⁷⁷.

Sobre a Organização da Educação Nacional, Florestan Fernandes, propõe (às diferentes esferas estatais e de acordo com a LDB) normas adequadas às

condições históricas atuais, às exigências de descentralização e de democratização do ensino em todos os graus e a uma política efetiva de combinação do planejamento educacional democrático com a incorporação em massa de segmentos pobres da população nos diversos tipos de escolas, da pré-escola à universidade, bem como a recuperação qualitativa do ensino, à reciclagem dos corpos docentes e à expansão da pesquisa científica e tecnológica. (FERNANDES, 1987, p.165)

Seriam ainda criados, conforme a LDB, com a participação dos diferentes segmentos e entidades educativas, um Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional, que estabeleceria as metas e os programas de curto, médio e longo prazos do Plano Nacional de Educação. No entanto, já estariam fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a

descentralização e a democratização nos âmbitos dos sistemas nacional, estaduais, do Distrito Federal e municipais de ensino, das escolas ou estabelecimentos educacionais de todos os graus e níveis, levando em conta as contribuições e as potencialidades do ensino público e do ensino privado leigo e confessional. (FERNANDES, 1987, p.165)

⁷⁷ Mas também intervir no “combate ao analfabetismo e à marginalização cultural”, devendo dispensar “nunca menos de 13% (treze por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, de sua receita tributária global na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito”.

Ressalta, no entanto, que a escola é a unidade básica “do sistema de educação brasileiro e a sala de aula um ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade pedagógica criadora”, cabendo-lhe:

a vinculação de algumas formas de trabalho manual, de atividades recreativas e de práticas esportivas ao ensino, como condição de amadurecimento concomitante das potencialidades perceptivas e cognitivas do aluno e como fator de incremento dos laços de camaradagem e de solidariedade humana; a associação dos vários tipos de conhecimento, do folclore, as artes, as ciências e as filosofias como base da elaboração de um horizonte intelectual equilibrado; a formação da consciência social democrática do cidadão e a construção de uma cultura cívica civilizada; a identificação, a crítica objetiva e o combate aos preconceitos sociais contra indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados [...] os pobres, os favelados, os portadores de deficiências físicas ou mentais, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, os transexuais etc.; a inculcação do repúdio às práticas discriminativas correspondentes, abertas ou encobertas; o estudo e a explicação da história real ou verdadeira do Brasil, com a explicitação dos crivos ideológicos que fermentaram uma consciência falsa da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, com a exaltação do branco e das classes dominantes e o menosprezo do indígena, do negro e do branco ou mestiços pobres; a difusão do conhecimento dos povos do Terceiro Mundo e, em particular, da América Latina; a compreensão do papel da luta de classes na transformação da sociedade moderna e na conquista da autonomia do Brasil em todas as esferas da organização da economia da sociedade e da cultura. (FERNANDES, 1987, p.165)

Tais processos e as concepções acima visariam, segundo Florestan, “encetar um novo processo criativo, que una o micro (a escola e a sala de aula) ao macro (a sociedade global e o Estado)”, com o fim último de “extinguir a deformação e a selvageria do capitalismo periférico: emancipar as classes trabalhadoras e a nação e, ao emancipá-las, liberar os donos do poder de seu jugo à dominação econômica, cultural e política externa” (FERNANDES, 1987, p.169).

As primeiras administrações populares em educação

No entanto, até o momento, as políticas educativas e os debates restringiam-se a proposições sem espaços de concretização, sejam aquelas políticas gerais analisadas na primeira parte dos documentos gerais e resoluções do partido, sejam aquelas dos educadores petistas. Mas, na produção anterior, nos debates da Constituinte e na elaboração a nova LDB as proposições, muitas delas, se concretizaram na Legislação de 1996. Foi a partir das primeiras administrações populares, ainda nos anos oitenta, que muitas proposições políticas começam a ser efetivadas, como foi o caso de Diadema (1983), depois, Fortaleza e Vila Velha (1985), e em 1988, São Paulo, Santos, Vitória, Diadema e Porto Alegre⁷⁸. Veremos aspectos de algumas destas prefeituras e suas proposições para a educação.

⁷⁸ Marta Harnacker (1993) estudou experiências de gestão das Administrações Populares através de entrevistas com dirigentes partidários e das administrações em Alcaldías de Santos y Diadema: de armonia e conflictos;

Nas diretrizes para a Prefeitura de Diadema de 1983 aparecem as idéias de “conscientização dos direitos de cidadania”, “envolvimento e a participação da comunidade na elaboração e execução dos objetivos e práticas educacionais”; “geração de alternativas que possibilitem a melhoria das condições de vida da população” e transformação da “relação cidadão – governo”, através da “elaboração de objetivos da educação” na discussão “com toda a comunidade”.

Pretendemos implantar uma filosofia de educação libertadora que estimule a melhoria de condições de vida da população e que assegure o direito à informação sobre as questões básicas que dizem respeito à população, para que ela possa decidir com conhecimento de causa.[...] uma educação que envolva todos os segmentos da população (entidades religiosas, associações de bairros, sindicatos etc.), pois, afinal a responsabilidade é de todos.[...] que a escola é um lugar onde se passam informações e onde ocorre a formação dos futuros cidadãos; [...] através da criança deve-se influir no processo de educação da própria família, principalmente através da consciência das potencialidade da mesma (família) e das organizações populares como instrumentos de melhoria e transformação das atuais condições sociais; [...] o educador deve estar alerta para que, no ensino e em contato com o educando, com sua família e a população do bairro e da cidade, se realize um processo de aprendizado mútuo onde o educador e população aprofundem o conhecimento e consciência da sua própria realidade e, em conseqüência, ganhem melhores condições de aperfeiçoamento e objetividade (no ensino) e formas concretas da melhoria e transformações na nossa condição de vida (nos bairros, na cidade) (PT/Diadema, 1983, p.63)

Portanto, a implementação de uma educação libertadora com o envolvimento de todos, e que, no processo educativo os educandos influenciassem na aprendizagem e o educador também fosse educado enquanto totalidade do processo educativo seriam os objetivos. Tais proposições se assemelham àquelas propostas no documento dos educadores petistas.

Em 1985, o PT elege Maria Luisa Fontanele para Prefeitura de Fortaleza, depois de um ano e meio de governo, numa reflexão sobre a gestão e a educação municipal, afirma que a Secretaria de Educação deveria canalizar seus esforços para o atendimento das necessidades de educação das “camadas populares” através de uma “filosofia de trabalho e de uma educação democrática e libertadora”. Mas, não somente para aperfeiçoar “as capacidades, mas [...] [para] que desenvolva a dimensão solidária e que seria transformadora da ordem social”. A escola deveria ser “competente e crítica, respeitando as diferenças culturais de sua clientela, garantir-lhe conhecimento básico e habilidades necessárias à formação do cidadão responsável e do profissional competente”. Portanto, importa “instrumentar os educadores para que a posse do saber universal e crítico facilite a apreensão de sua situação de classe e a

Alcadía de Vitoria: triturados por el aparato institucional; São Paulo: uma alcadia assediada; Porto Alegre: aprendiendo a governar; e Licínio Lima, em dois trabalhos: Mudando a cara da escola – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública (1998) e em Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública (2000), estudou a experiência de gestão e educação desta cidade. No entanto, os estudos de Marta Harnecker não foram analisados neste trabalho, mas aproveitei suas conclusões nestes estudos, quando adiante fiz referência ao Orçamento Participativo; e do professor Licínio, sobre São

utilização dos meios adequados à superação das gritantes desigualdades sociais”. Para tal propõe:

1. A universalização do ensino de 1.º grau, com a garantia de acesso e permanência na escola pública à população escolarizável que a procura. 2. A socialização do saber sistematizado indispensável à formação e ao exercício da cidadania. 3. Democratização das relações de poder ao nível da escola, com o envolvimento da comunidade escolar: profissionais da educação, alunos, pais, funcionários técnico-administrativos e também dos setores organizados (conselhos comunitários, associações de moradores e congêneres) existentes na localidade onde a escola se situa. (PT/Fortaleza, 1987, p.141)

O projeto central da Administração Popular seria o *Alfabetizando Fortaleza*, caracterizado:

por uma educação do povo a partir do próprio povo, fundamentado em ações onde o pedagógico tem como substrato a ação política e coloca a educação não só como um ato de ler, escrever e contar, mas como processo de participação, organização, democratização e núcleo gerador de meios que propiciem a melhoria do nível de vida da comunidade envolvida. (PT/Fortaleza, 1987, p.141)

Para isso seria importante a “reavaliação dos conteúdos e da metodologia de ensino”, a configuração de um novo “currículo (com respectivos livros didáticos e de ensino - aprendizagem)” e a “definição de uma proposta de capacitação de profissionais da educação de cuja qualificação depende também o êxito da escola pública”. Afirma-se a necessidade da “valorização do profissional da educação”, de “condições adequadas de trabalho” e que a “participação da comunidade escolar na discussão das decisões tanto administrativas quanto pedagógicas é um reflexo do autoritarismo que impediu que a escola atendesse as necessidades concretas dos educandos das camadas populares”.

Nessa gestão estaria se criando e ampliando “oportunidades de participação dos envolvidos direta ou indiretamente na ação educativa municipal”, na “ótica da democratização em nível escolar”, contra o “esfacelamento das funções educativas no interior da escola” e “no combate aos privilégios acobertados sob o manto do corporativismo”. Mas, também, no nível da Secretaria “a democratização reclama uma urgente reestruturação, a fim de torná-la ágil, eficaz e transparente em suas relações com as escolas”, as quais teriam sido identificadas por uma comissão:

[...] setores esvaziados das funções para as quais foram criados, gerando ociosidade e frustração das pessoas neles envolvidos ou levando-as ao desempenho de funções estranhas à sua competência; uma estrutura organizacional ultrapassada em face da criação de outros órgãos e do surgimento de novas necessidades; indefinição de funções e atribuições de cada setor; duplicidade de funções ou atividades paralelas em diferentes setores; lentidão nas providências por parte da SECM para solucionar problemas da rede de ensino (PT/Fortaleza, 1987, p.141)

Paulo, pois o objetivo deste estudo não era fazer comparações. Mas, Licínio Lima foi referência, já anotada no início e retomada ao final da tese.

Por fim, fala da necessidade da “atualização do estatuto do magistério que disciplina atualmente a carreira dos profissionais de educação cujo ingresso será feito, impreterível e exclusivamente, mediante concurso público” visando a “melhor organização do trabalho escolar será revisto o Regimento escolar, que deverá adequar-se às demandas da educação voltada para as camadas populares” (PT/Fortaleza, 1987, p.141).

Vila Velha (ES), outra prefeitura em que o PT é eleito nesse período, elaborou um Plano Emergencial para a educação (1987) que “não pretende esgotar todas as preocupações da nova equipe de governo municipal, mas desenvolver um conjunto de atividades com professores, técnicos, alunos e pais de alunos, que venham desembocar no *I Congresso Municipal de Educação*”. Assim, este integraria o planejamento num “processo educativo, outros setores da administração municipal, para a implantação de um plano conjunto, principalmente na área de saúde, cultura e ação social” e ainda envolver “todo o pessoal da Fundação Educacional, pais de alunos, outras escolas do município e técnicos em educação do Estado, com a finalidade de se pensar e refazer os rumos da educação escolar na rede municipal de ensino” (PT/Vila Velha, 1987, p.155).

A Coordenação de Assuntos Educacionais do Partido (CAED)

Ao final dos anos oitenta, no processo de discussão das primeiras eleições presidenciais do país desde 1964, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação do PT. Diria que, a partir desse momento as produções esparsas e fragmentadas começam a ser sistematizadas e organizadas através da Comissão Nacional de Educação (CAED) criada nesse período (1989/1990).

Decorrente disso, em encontro em Porto Alegre, (PT/CAED, 1992) as controvérsias das lutas petistas nos movimentos sociais de educação como aqueles à frente das prefeituras, passam a ser mais discutidas, ainda mais no referente à cidade de Porto Alegre, devido ser uma capital onde todas as forças políticas petistas estavam presentes.

As prefeituras estariam valorizando os educadores “através da política salarial, [...] das propostas de estatuto do magistério”, mas o piso do DIEESE deveria ser revisto ao “verificar a receita e os investimentos priorizados para que a negociação possa se estabelecer”. Na iniciativa privada, diz o documento, se “pode reivindicar diminuição dos lucros, no caso do Estado a reivindicação situa-se noutro plano”, cabendo ao governo do PT “socializar as informações relativas a orçamento e execução do mesmo, para que a população possa,

progressivamente, superar a visão fragmentada dos problemas e da cidade e aperfeiçoar sua condição de cidadania” (PT/CAED, 1992, p.1).

Podemos perceber que as proposições salariais (por exemplo) como outras defendidas pelo PT quando fora dos governos não conseguiram ser efetivadas quando assumiam os espaços institucionais. No entanto, as divergências não se relacionavam apenas à possibilidade ou não de serem efetivados níveis salariais propostos anteriormente pelo Partido, mas também no referente ao conteúdo das políticas, como o da proposta pedagógica de Porto Alegre, através do Construtivismo.

A controvérsia, nesta cidade, sobre a política pedagógica, colocou na secretaria de educação, Esther Grossi, de um lado afirmando que

vivemos num momento de revolução do ‘como se aprende’. Dentre as três grandes linhas pedagógicas (inatismo, empirismo e construtivismo) posiciona-se por esta última, a partir de sua experiência concreta na educação de Porto Alegre. Não fala em nome de todo o PT, mas acredita que há inúmeros setores favoráveis a esta linha (PT/CAED, 1992, p.5)

De outro, aqueles que estavam fora da SMED, na ATEMPA, no Partido ou outros espaços políticos, argumentando que o PT não deveria ter uma única linha teórico-político, e que

deveria ser formulada sobre eixos básicos unificadores de nossa situação, sem isto implicar definição exclusiva de uma linha teórico-pedagógica, o que não implica, naturalmente, que o construtivismo não seja como, aliás, tem sido uma referência, teórico-metodológica para o trabalho pedagógico. [...] não deve rotular nossa política nacional; [...] Ainda há muito que se discutir, formular e reformular sobre o trabalho com outras áreas do conhecimento na fase de domínio da escrita, bem como sobre questões teóricas e metodológicas das várias áreas do conhecimento nas fases subsequentes do aprendizado. Seria um tanto empobrecer, sintetizar todas essas questões sob o conceito “construtivista” como marca de nossa política”. (PT/CAED, 1992, p.5)

Outro aspecto importante das políticas educativas do PT seria a defesa da democracia através da “participação e [da] gestão democrática da escola” como marca da atuação do PT. Mas, isto também estaria tendo dificuldade de efetivar-se “em função das resistências e posturas cristalizadas resultantes do autoritarismo da política educacional e da própria sociedade em nosso país”. Argumentava-se que a “implantação de organismos de gestão como conselhos de escola e de conselhos municipais contribuem não só para a participação da comunidade na definição da política educacional no âmbito da escola como também para a divisão do poder de decisão sobre a política educacional na cidade. (PT/CAED, 1992, p.5-6).

A questão era: aqueles que estavam no governo/SMED já tinham a sua política (pedagógica e de gestão) e, portanto, não pretendiam discutir com toda a comunidade escolar;

por outro lado, aqueles que estavam fora do governo, e não tendo influência sobre aquelas políticas, poderiam, com “a criação de espaços de participação e de decisão da comunidade escolar” interferir nas decisões das políticas educacionais. No entanto, no caso de Porto Alegre os espaços de participação mais efetivos, como os conselhos escolares, o conselho municipal de educação, as eleições de diretores, os congressos das escolas, etc. somente serão instituídos depois de 1993, portanto, somente no 2º governo da Administração Popular e, depois da saída da SMED de Esther Grossi⁷⁹.

Decide-se que, no ano de 1992, as Administrações Municipais do Partido no referente às políticas educativas deveriam avançar na

[...] a socialização de informações e o poder de decisão da população, em alguns casos, através da criação de canais orgânicos. A participação nas decisões como instrumento chave do processo de democratização do estado e de auto-organização da sociedade não pode se restringir a situações episódicas e pontuais. A criação de canais orgânicos institucionalizados e o processo de auto-organização são essenciais para que a população possa se apropriar das informações afetas ao funcionamento do Estado e às orientações políticas por ele implementadas. Também são fundamentais para que a sociedade possa participar de decisões sobre orientações, diretrizes e prioridades da política governamental inclusive no que se refere a definições orçamentárias. (PT/Nacional/Educação, 1992, p.12)

Nas resoluções do Encontro de Educação do PT (1992), decide-se quais os eixos norteadores da Política Educacional do Partido, a gestão democrática e seus instrumentos:

Nas prefeituras por nós governadas a instituição dos conselhos de Escola, ou Comissões de Escola, como organismos de gestão, e dos Conselhos Municipais de Educação – que buscam integrar as várias esferas de governo, os legislativos e as entidades representativas da sociedade civil - têm contribuído para a qualidade da educação e para a democratização das relações na cidade. (PT/Nacional/Educação, 1992, p.13)

A própria concepção de educação se articularia à Gestão Democrática, na qual o Estado deveria alimentar a auto-organização da sociedade.

Através da socialização de informações e do poder de decisão visando a formação de uma cultura democrática e de sujeitos políticos que construam no presente, as bases de uma sociedade socialista democrática. [...] Cabe à escola partir da experiência social, cognitiva, afetiva e cultural do educando para buscar através da síntese superá-la. A escola ao construir e desenvolver seu currículo vai encontrar-se com a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. (PT/Nacional/Educação, 1992, p. 15 e 18)⁸⁰

⁷⁹ Mostro no Capítulo VI que as Leis propostas pelos petistas na câmara de vereadores tiveram como objetivos criar e/ou ampliar os espaços de democratização e participação da comunidade escolar. No entanto, os propositores das respectivas Leis quando fora do governo foram mais radicais em suas proposições, pois ao assumirem a gestão estatal vão gradualmente arrefecendo sua radicalidade.

⁸⁰ A idéia da auto-organização e separação dos movimentos sociais dos governos/Estado aparece com destaque neste documento: “o processo de democratização do Estado e de auto-organização da sociedade não pode se restringir a situações episódicas e pontuais” (p.12); “a criação de canais orgânicos institucionalizados e o processo de auto-organização são essenciais para que a população possa se apropriar de informações afetas ao funcionamento do Estado e as orientações políticas por ele implementadas” [...]; “a auto-organização da

No referente à melhoria da qualidade da educação, se diz não ser suficiente de que

Que o conhecimento da realidade do aluno, e da comunidade na qual vive, se dê unicamente na sala de aula. É fundamental que a escola ao construir e desenvolver seu currículo tome a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. É fundamental, também, que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o conjunto do trabalho, o que pode permitir aos pais, funcionários, alunos e educadores se apropriarem coletivamente do conjunto da experiência educacional como forma de construção da qualidade. (PT/Nacional/Educação, 1992, p.15)

Portanto, não se define explicitamente o que é educação de qualidade ou qualidade na educação, apenas se referindo aos meios e às condições de sua efetivação. Mas, por outro lado, é dito que o PT não deveria ter “uma linha teórico-pedagógica exclusiva”, pois seria da prática que “todos os sujeitos estarão em condições de elaborar novas concepções de educação e de escola” (PT/Nacional/Educação, 1992, p.17).

Por fim, defende-se ainda a elaboração de forma participativa das diretrizes aos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação “envolvendo não só os setores ligados diretamente à educação, mas o conjunto dos diversos segmentos da sociedade”; a revisão das “bases de financiamento do sistema educacional”; o investimento na “valorização profissional dos educadores - recuperação salarial, estabelecimento dos estatutos do magistério e formação sistemática” e a recuperação e manutenção do “prédios escolares, provimento das escolas quanto a equipamentos e materiais”, e, novas estruturas curriculares, programas e projetos a partir da reflexão e elaboração de concepções teóricas e metodológicas acerca do conhecimento e da aprendizagem, trabalhadas nas atividades de formação de modo permanente a partir da experiência profissional dos educadores” (PT/Nacional/Educação, 1992, p.18-27).

As resoluções do Encontro de Educação de 1992, constituíram as bases do Programa de Governo (PAG) Lula em 1994, publicado pela Revista Teoria e Debate em Caderno especial. Em seu governo seriam investidos 10% do PIB em educação nas três esferas da administração pública. Ao mesmo tempo impulsionaria uma ampla mobilização educacional no sentido de “eliminação do analfabetismo”, “universalização do ensino fundamental” e “expansão do médio, regular e profissional”, “expansão e transformação das universidades”, dentre outras (CADERNO T&D, 1994, p.72).

No referente à gestão democrática ela deveria ser desenvolvida:

sociedade é condição necessária para a construção de uma escola pública de qualidade”; “que no âmbito da escola e do conjunto do sistema educacional, seja assegurada liberdade de expressão e organização para os diversos segmentos”; Os Conselhos Municipais “devem discutir, elaborar e propor ações para a educação nas cidades e estados, além de contribuir para a formulação e decisão dos planos municipais e estaduais de educação” (PT/Nacional, 1992, p.12, 13, 17)

No âmbito da escola e do conjunto do sistema educacional, asseguraremos liberdade de expressão e organização para os diversos segmentos que integram a comunidade escolar, que na escola se incentive a criação e/ou reestruturação de organismos de gestão colegiada que elaborem e discutam a política educacional. (CADERNO T & D, 1994, p.73)

Importante destacar que o título desta parte é: *A gestão democrática do sistema educacional*, e não apenas da escola e suas relações internas. Neste sentido, é “compreendida como parte do processo global de democratização, desprivatização do Estado, auto-organização da sociedade e construção da cidadania nas diferentes instâncias do sistema escolar”, e que, “deve estar articulada com a busca permanente - individual e coletiva - de uma nova qualidade do ensino” (CADERNO, T&D, 1994, p.73). Portanto, a qualidade de ensino deveria relacionar-se à gestão democrática implicando:

A apropriação do conhecimento implica reconstrução e transformação [...] Cabe à escola partir da experiência social, cognitiva, afetiva e cultural do educando para buscar, através da síntese, superá-la.[...] [e] ao construir e desenvolver seu currículo, encontre-se com a comunidade e a sociedade como objeto de investigação, Tais procedimentos contribuem para que o aluno construa sua autonomia intelectual e defina o perfil de uma outra, uma nova qualidade do ensino. (Idem, 1994, p.73).

Para esta educação (democrática e de qualidade) seria fundamental a valorização dos educadores, a revisão das fontes de financiamento e de cada esfera de poder, visando assegurar a recuperação dos salários dos educadores (Ibidem, 1994, p.74-76). No programa de Lula:

O processo educacional, ao permitir a apropriação dos conhecimentos historicamente e acumulados, deve também criar as condições de autonomia intelectual, para que a inserção da nova geração no mundo do trabalho ocorra na condição e sujeito, com condições criativas de contribuir para que o desenvolvimento do país se dê a partir do vetor da produtividade e do crescimento e do mercado interno, o que implica não apenas superar a realização alienada do trabalho, mas ampliar a capacidade de reflexão e negociação quanto aos rumos e cada setor, da economia e do modelo de desenvolvimento a ser adotado. De outro lado a educação deve se constituir em elemento impulsionador do exercício da cidadania porque deve permitir, não apenas a humanização da sociedade, mas a condição de participação ativa como condição do aperfeiçoamento da democracia. (PT/PAG, 1994, p.4)

Portanto, podemos perceber significativos avanços no referente ao conteúdo das proposições do PT em 1992 e 1994, e no período seguinte, como mostram estes documentos e os debates internos do PT decorrente das experiências concretas de gestão, e mais particularmente, a partir do caso de Porto Alegre. Mas destaco 3 aspectos, do apresentado, visando uma síntese das políticas educativas do PT até então.

O primeiro, referente à questão democrática, como uma das marcas e questão importante nas políticas do Partido; o segundo, sobre a questão pedagógica, que começa a ser esboçada e discutida em mais profundidade, em decorrência da necessidade de materializar-se nas cidades em que o PT governava, além da relação entre ambas. Aspecto que ainda não

resolvido inteiramente pelo partido, como será percebido nas análises realizadas adiante, do conteúdos das políticas nas gestões de 1989 a 2004, em Porto Alegre. Por fim, um terceiro aspecto, refere-se à tensão entre os “fora” dos governos e aqueles “dentro” dos governos. Mas, perceberemos adiante que, alguns destes grupos e setores, ao assumirem os espaços de governo acabaram fazendo igual ou semelhante ao que criticavam antes de estarem no governo. Mas, é importante destacar que tal tensão, ou contradição, não tem solução, mas que poderia ter sido gerida de forma produtiva (e não destrutiva ou desagregadora ao partido) se impulsionasse debates fraternos e solidários ao longo das gestões e não apenas nos momentos de disputa quando das trocas de secretários e governos.

No ano de 2000, a CAED (Comissão de Educação) elaborou uma cartilha de orientações para os planos e debates das eleições municipais daquele ano, sistematizando o “acúmulo da Comissão e as metas que devemos buscar atingir em nossos governos municipais” (PT/CAED, 2000). Este documento realmente poderia ser um representante da situação da produção do partido, mais avançada enquanto síntese, no referente aos governos municipais, às ênfases das políticas em desenvolvimento bem como das principais experiências de gestão.

Os municípios têm um papel muito importante no sentido de reverter o atual quadro da educação e o PT vem demonstrando isto nos municípios que governa, por meio da priorização da política educacional local e do embate em nível do respectivo estado para possibilitar a existência de um regime de colaboração entre a esfera estadual e municipal, assim como, a inserção ativa, na entidade nacional dos dirigentes municipais de educação. (PT/CAED, 2000, p.8)

Diz que a “concepção de educação que o PT vem construindo e implementando em suas administrações é basicamente a mesma expressa no PNE (Plano Nacional de Educação)”, elaborado pela sociedade civil nos CONEDs (Congresso Nacional de Educação)”. Nesta, os sistemas educacionais deveriam ser vistos como meios no desenvolvimento das potencialidades humanas e se deveria “considerar a diversidade cultural e étnica da cidade e assegurar não só o respeito às diferentes culturas, mas seu fortalecimento”. Para tanto, seria fundamental recuperar:

para a educação a visão de sistema, superando a visão fragmentada e parcelada por idade, níveis, componentes curriculares ou modalidades e visão multisetorial, entendendo que os problemas não se explicam e não se resolvem a partir exclusivamente do educacional, mas a partir de uma política econômica e social de inclusão e bem estar da população. (PT/CAED, 2000, p.8)

Entre as proposições, constam o desencadeamento de “amplo [processo de] educação escolar”, direito do povo a “uma escola pública de qualidade” (p.9) e o “acesso e permanência

de todos os brasileiros à escola e uma gestão democrática”, com a reafirmação de “políticas públicas estatais para o atendimento das crianças pequenas como parte da Educação Básica” (p.10) e de “investimentos mais substantivos do ponto de vista da concepção ou do financiamento, por parte do Estado” (PT/CAED, 2000, p.8).

Nos municípios em que governamos temos atuado de acordo com nossos princípios de democratização da gestão, democratização do acesso ao ensino e da garantia de permanência na escola com qualidade social da educação. [...] criamos diversos órgãos colegiados deliberativos com participação da comunidade educacional, investimos pesadamente na ampliação do atendimento, principalmente da educação infantil e dos historicamente esquecidos pelo Governo Federal e pelos Estaduais, quais sejam, os jovens, os adultos e os portadores de necessidades especiais [...] tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições públicas e privadas. (PT/CAED, 2000, p.10)

As gestões municipais petistas estariam efetivando uma escola pública e transformadora, voltada para os interesses das classes populares redimensionando as “práticas tradicionalmente instituídas de caráter elitista, classificatório e seletivo:

Acumulamos um entendimento acerca do eixo central que sustenta a qualidade democrática da educação que queremos: a indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade de ensino. [...] gestão democrática da escola diz respeito à democratização das relações de poder e decisão, ou seja, implica superação das relações hierárquicas que se estabelecem no cotidiano da escola pela consolidação de um processo coletivo de tomada de decisão. A dimensão política da gestão democrática da escola exige a constituição de mecanismos legais de democratização da gestão, quais sejam: a eleição de diretores, a eleição de conselheiros escolares e a realização do Orçamento Participativo na escola. [...] A gestão democrática da escola concebe a participação como elemento fundamental para que, por meio da discussão sobre a concepção de currículo e educação que sustentam as práticas educativas, se consiga elevar o patamar e a qualidade de intervenção de pais, alunos e funcionários, além dos próprios profissionais da educação. (PT/CAED, 2000, p.14)

No entanto, mesmo representando uma síntese do acúmulo do Partido, ainda persiste neste a idéia geral (e pouco explícita) da relação da gestão democrática com a qualidade e/ou a proposta pedagógica. Ou seja, não se diz claramente o que é qualidade da educação para o PT, mas sim que ela seria resultante da participação, da gestão democrática, etc. Por outro, a idéia de sistema democrático em educação ou da gestão democrática da educação, também, apesar de afirmada ou aludida neste documento, não teve desenvolvimento, bem como, não se avançou na sua realização nas práticas de gestão de PT nas cidades em que governou. Ou seja, desenvolveram-se ações e políticas de democratização da escola, da educação e do ensino, mas muito pouco em relação à gestão democrática do sistema de ensino da cidade, em sua totalidade, ou ainda de forma mais ampla, da gestão do sistema educativo da cidade.

Apesar de reconhecer que a realização dos Congressos das Escolas municipais ao definirem as diretrizes das políticas poderiam, se radicalizados em sua ampliação e poderes sobre o executivo municipal, ser um bom exemplo neste rumo.

O PT é um partido educador que se educa educando?

Se comparativamente o que é dito nos documentos e resoluções gerais do Partido sobre a educação e a produção dos educadores petistas, nos programas eleitorais municipais e/ou em encontros de educadores do Partido, ou nas primeiras administração populares e debates no processo constituinte, encontramos proposições mais consistentes. No entanto, nestas também se percebem ambigüidades e contradições, decorrentes de perspectivas diferenciadas dos indivíduos e/ou grupos partidários com os espaços efetivos de realização das respectivas proposições.

A proposição de que o PT deveria ser um educador, que ao mesmo tempo se educa, não conseguiu avançar na trajetória do Partido, pois o educador que sabe tudo e que é dirigente das massas, etc., acabou predominando tanto na esquerda (aquela que era acusada de querer tomar o poder de assalto) como na direita do Partido (aquela que se julgava dona do partido, que teria surgido das bases, etc.). O mesmo se pode observar em relação à submissão da educação e das políticas sociais aos aspectos relacionados à economia e à gestão do Estado mas, também, há submissão dos educadores às políticas gerais do Partido. De outro lado, aqueles que deram ênfase ao aspecto popular, de base, do que o povo vivia e sentia, não perceberam que o espontâneo também pode ser programado pelo Estado e pelas perspectivas dominantes.

Na prática, venceu ou desenvolveu-se uma perspectiva intermediária, de defesa de uma educação para a cidadania, com participação e ampliação da democracia, através do acesso e da qualidade do ensino para, primeiro, as classes populares e, depois, todos. Nos últimos anos, tal perspectiva foi sistematizada através da democratização da gestão, do acesso e do conhecimento (Cartilha às eleições municipais em 2000 e documento da Campanha à Presidente⁸¹). Tal elaboração teve antecedentes como a defesa da democratização das oportunidades de acesso e da qualidade de ensino, depois abandonada no Rio e em São Paulo, em 1986. Mesmo propostas que seriam a marca do PT, como a democracia na educação e seus instrumentos como os conselhos de escola e o congresso das escolas municipais (desenvolvidos em Porto Alegre, depois de 1993), e outras, foram ensaiadas nas primeiras

administrações populares e nas propostas à Constituição na parte referente à educação, não avançaram para a descentralização e à gestão democrática dos sistemas de ensino. No governo municipal de Porto Alegre, como nas experiências comentadas, se deu ênfase à gestão e à democratização, apenas no espaço escolar.

Propostas que poderiam possibilitar um avanço maior da estratégia socialista de democracia sem fim, e que ao serem efetivadas poderiam ser testadas na prática, como descentralização e a autonomia das unidades escolares, como inclusive constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), não foram efetivadas por inteiro e homoganeamente nos governos do PT⁸².

A proposta do fim do controle estatal das escolas públicas, colocando-as sob controle e fiscalização popular, foram abandonadas ou rejeitadas. Argumentou-se que teriam sido apropriadas pela direita (neoliberais), mas também que se efetivadas de fato poderiam dificultar o controle das direções partidárias (e depois do Estado/governos que assumiram) sobre estas diferentes autonomias e diversidades.

As Administrações Populares, com a criação da CAED, têm uma sistematização das políticas e dos debates, superando as proposições gerais anteriores. Agora, nos governos, se deveria ter políticas concretas, planos, orçamentos, etc. e os discursos genéricos não tinham mais espaço. Se isto serviu para o crescimento político, teórico e de prática de gestão a inúmeros militantes, por outro lado é evidente que estes acabaram tensionados pelas estruturas legais, normas, práticas e fazeres burocráticos, arrefecendo suas perspectivas mais radicais. Nas regiões ou cidades em que o partido era organicamente fraco, com pouca representatividade dos movimentos sociais e dos educadores, não se manteve o mínimo de autonomia destes em relação às gestões municipais, e setores oportunistas e da direita partidária avançaram na institucionalização dos gestores e do Partido. E mesmo naquelas administrações em que a esquerda era maioria ou forte nos movimentos sociais, acabaram subsumindo às vontades mais radicais e rebeldes, como Porto Alegre. Nestas, as políticas (seu processo de implementação e conteúdo) colocaram em cheque as elaborações simplistas e superficiais anteriores do partido. Também emergiram conflitos entre os que estavam fora com os que estavam dentro do aparelho estatal. Exemplo: os grupos políticos preteridos na primeira gestão, em Porto Alegre, criticavam Esther Grossi pela exclusividade do

⁸¹ Na campanha de 2002 constituiu-se um grupo de educadores visando produzir documentos de subsídios a uma política educacional, caso Lula fosse eleito. Este documento não foi analisado aqui.

⁸² Nos debates Constituintes percebemos inúmeras proposições que foram incorporadas a LDB atual. Uma tarefa interessante seria confrontar ambas e verificar que proposições e/ou alterações realizaram-se na atual lei; outra, poderia ser, o que o PT propôs, e foi incorporado, e que não realizou em seu governos ou que foi além em suas gestões municipais.

Construtivismo e pela falta de debate partidário, mas quando exerceram o governo municipal acabaram por apresentar uma proposta que todos deveriam seguir na rede municipal: os Ciclos de Formação, o regimento escolar padronizado, o atrelamento do Conselho Municipal de Educação aos gestores estatais, etc. Estes aspectos como outros veremos no capítulo seguinte.

6 - O PT E A EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE

Neste capítulo depreender-se-á que o PT, ao assumir o governo municipal, acabou por não circunscrever-se pelas proposições, ou suas próprias resoluções gerais, nem pelas concepções produzidas pelos educadores petistas projetados, nacionalmente, no desenvolvimento de suas políticas. Mais do que isso, as tensões e contradições da produção política em educação, e a disputa por parte daqueles que estavam fora dos espaços de poder (SMED) com os gestores em educação são explicitadas mais ampliadamente nesta parte, porque também contribuíram no acima afirmado.

A gestão de Esther Grossi passou ao lado da produção petista existente (mesmo que limitada), decorrente dos encontros ou de deliberações pré-campanha, que sistematizei em partes anteriores, motivando controvérsias na transição do primeiro ao segundo governo na cidade; mas a gestão de Esther também fez o Partido incorporar novas temáticas e aspectos de políticas educativas, antes ausentes de seus debates e em sua produção educativa e política como o referente ao pedagógico (e/ou a uma explicitação melhor neste campo). No entanto, se alguns criticaram (ou acusaram) a Secretaria devido a isso, em momentos de disputa e transição de governo, no nível interno, não se percebem nas análises e/ou diretrizes de governo, tais debates e/ou conflitos internos, e muitos menos vieram a público.

Portanto, não foram publicamente assumidas as divergências e/ou contrariedades de fundo entre as políticas desenvolvidas, as ações e as atitudes dos secretários/as e outros temas. Tais aspectos, que poderiam ser considerados como pano de fundo do debate do PT em educação e das políticas educacionais desenvolvidas, e como inerentes aos processos contraditórios de uma gestão alternativa do Estado democrático, não aparecem nos debates e discussões do Partido na cidade. Veremos detalhes desta evolução a seguir, para ao final retomar estas considerações iniciais com exemplificações.

O PT e as primeiras propostas para a educação: superficialidade e controvérsias

No material da campanha eleitoral de 1985, depois de uma breve descrição das lutas em educação na cidade e no país, fica destacada a luta pelo acesso das classes populares à escola e pela democracia na escola:

a população da periferia organizou o movimento “pela expansão e melhoria do ensino” (Zona Sul, Zona Norte, Partenon e Lomba do Pinheiro) cujas reivindicações básicas são: o ensino público e gratuito, a ampliação das escolas existentes, a construção de novas escolas, o funcionamento das escolas no turno da noite, a criação de pré-escolas de 1º grau completo, de supletivos e de escolas de 2º grau. (PT/Porto Alegre, 1985, p.3)

E o PT comprometia-se com estas reivindicações: “não se pode admitir que a maioria das escolas das vilas onde moram os trabalhadores permaneçam fechadas à noite” (PT/Porto Alegre, 1985, p.3).

Vamos criar cursos noturnos, tais como: 1º grau completo, inclusive com as séries iniciais, 2º grau, supletivo e alfabetização de adultos. [...] vamos utilizar os equipamentos físicos já existentes na comunidade, tais como: os prédios das comunidades religiosas, associações de bairros, sindicatos e outros do gênero que possam ser aproveitados para atividades educacionais. [...] com a participação dos Conselhos Populares vamos encaminhar um estudo através de pesquisas e ampla discussão com a população, para verificar e definir os locais em que serão necessários a construção das novas escolas. (PT/Porto Alegre, 1985, p.3)

O referido material de campanha segue o sentido geral das resoluções do Partido, ou seja, evidenciam proposições superficiais, e para além das possibilidades de serem realizadas na esfera municipal, e que, inclusive, não foram efetivadas nas futuras gestões do PT. Exemplificando: a expansão do 2º grau (Ensino Médio) e da abertura das escolas aos fins de semana e à noite. Nenhuma destas proposições foram efetivadas nos 16 anos de gestão do PT. As escolas de ensino médio continuaram sendo duas e as escolas não abriram aos fins de semana.

As condições de viabilização, nos documentos da campanha de 1985, diziam: “vamos utilizar todos os gastos com educação até os limites físicos suportáveis pelas finanças da prefeitura, propondo-se assim ir muito além dos 25% do orçamento para a Educação”. E propunha acionar “Conselhos Populares para que a população organizada e a prefeitura pressionem o Estado e a União, para que estes assumam as suas responsabilidades com a educação” (PT/Porto Alegre, 1985, p.3).

Mas, desta feita o PT não consegue alçar-se à gestão da cidade, o que ocorreu somente nas eleições de 1988. Num encontro do PT, em dezembro de 1988, antes de assumir a

Secretaria Municipal de Educação, Esther Grossi vai buscar contribuições de Emilia Ferrero, Ana Teberosky e, principalmente, como referencial principal de Piaget para sua gestão:

na concepção teórica de Jean Piaget, de uma aquisição de conhecimentos a partir da interação do sujeito com o objeto a ser reconhecido, as pesquisadoras assumem a hipótese epistemológica para a prática pedagógica segundo a qual o aprendizado da leitura e escrita é entendido como o questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural [...] (PT/Porto Alegre, 1988, p.8)

Para esta gestão, o trabalho pedagógico deveria partir da cultura, de conteúdos significativos das comunidades; e os professores deveriam ter o “direito de conhecer estes estudos a respeito do processo cognitivo”. Para tanto, o GEEMPA teria “uma proposta didática de alfabetização” que seria utilizada na rede municipal, visando:

Instrumentalizar os educadores através de grupos de estudos e seminários [nas] propostas mais avançadas na área da alfabetização [...], da forma mais dinâmica, cujos resultados favoráveis se constituam num elemento motivador do trabalho do professorado; [...] Garantir o acesso e a permanência dos trabalhadores e seus filhos a nível de 1º grau nas escolas municipais. [...] Rediscutir a proposta dos CIEMs aproveitando a discussão feita por um grupo de educadores da APMPA [...] [e do] projeto alternativo de funcionamento para esta estrutura [que teriam elaborado]. (PT/Porto Alegre, 1988, p.9)

Como podemos perceber, a ênfase é no pedagógico, e não no aspecto da participação, da ampliação do atendimento ou da gestão democrática como os documentos que analisamos nas partes anteriores mostraram. Portanto, houve um deslocamento na ênfase dada pela secretária Esther em sua gestão com àquelas que vinham sendo acumuladas pelo Partido.

No ano de 1992, realizou-se em Porto Alegre e no RS encontros de educadores do PT, preparatórios ao Encontro Nacional já referido (PT/RGS, 1992a). O Partido (municipal e estadual) tendo hegemonia de setores críticos às políticas educativas de Esther Grossi, publicam as resoluções num informativo do partido, dando realce às deliberações dos encontros (PT/RGS, 1992b). Na verdade, estavam respondendo ao que vinha sendo desenvolvido por Esther à frente da SMED, e ao documento publicado pela mesma, em inícios do ano de 1992, intitulado o Modo Petista de Governar em Educação (PT/Porto Alegre, 1992). Analisemos este documento, para depois nos referirmos aos documentos dos encontros partidários, e das críticas, confrontando-os.

Os petistas da SMED, capitaneados por Esther Grossi, no ano de 1992, no documento O Modo de Governar Petista em Educação destacam que, em decorrência da complexidade das transformações mundiais e da busca de sínteses, o “Construtivismo nos mostra que na psicogênese de cada campo conceitual passamos por estruturas parciais” e que a eficácia das ações humanas se realiza em três áreas fundantes: a administrativa, a científica ou técnica e a social.

A área ou a dimensão administrativa [...] se refere, quando aborda as instâncias do poder, é o saber fazer. É o campo que contempla os recursos necessários para qualquer ação. A área científica ou técnica diz respeito aos conhecimentos que norteiam o saber e a organização dos recursos de uma empreitada humana. A área ou dimensão social compreende o apoio dos atores humanos que envolvem esta ação. Toda ação é produzida no contexto do grupo, da aprovação de outros, no seio de batalhas de hegemonia. (PT/Porto Alegre, 1992, p.2)

Neste sentido, ao aspecto político ou a dimensão social é fundamental e, portanto, a busca de respaldo político das maiorias, mas esta deve estar articulada às outras duas dimensões. No entanto, isto não é compreendido por uma facção da esquerda, diz o documento:

[Há] um exagero do valor da participação quando a considera como único elemento de transformação da realidade. Esperamos que isto venha a ser um nível de aprendizagem, momento de um processo e não um dogma, uma verdade intocável, um produto acabado. A participação vista como uma plenitude gerará a desilusão dos implicados nas ações políticas, quando for percebida sua ineficácia. (PT/Porto Alegre, 1992, p.3)

Agindo assim, tais setores do partido estariam discriminando os implicados, pois, ao defender que tudo seria domínio de todos (todos têm que opinar sobre saúde, sobre educação, sobre cultura, sobre a organização da cidade), estariam colocando de lado a complexidade dos organismos superiores e não dividindo tarefas e responsabilidades, em conformidade com as competências, “confundindo-se opinião com argumento e universalidade de responsabilidades com responsabilidades específicas” (PT/Porto Alegre, 1992, p.4).

Por outro lado, não tendo a escola substituto para realizar a aprendizagem e a socialização da bagagem acumulada pela humanidade, nela deveriam estar implicados os professores e os pais, e sua participação articularia a garantia de que a escola cumprisse seu papel, de socialização da:

bagagem científica e cultural que a humanidade vem produzindo em sua trajetória. Esta bagagem constitui, hoje, elemento indispensável para ser cidadão do mundo, tanto para usufruir as formas de vida que este oferece para nele atuar e continuar a transformá-lo. [...] a escola socializa em torno do contrato didático. As relações na escola estão marcadas pelo objetivo que a define, que é o de produzir aprendizagens. [...] Aos pais cabe exigir desempenho competente dos professores, demanda de respeito pela inteligência de seus filhos, resultados positivos no seu rendimento escolar, de modo que eles façam cada série em um ano, sobretudo se alfabetizando em um ano letivo, como qualquer criatura do mundo. [...] face [aos] baixíssimos índices de aproveitamento escolar dos alunos oriundos das camadas populares. (PT/Porto Alegre, 1992, p.6-7)

A par do debate sobre a concepção/ação pedagógica, é importante examinar o lugar do projeto/compromisso de expansão do acesso das classes populares à escola e da democratização da gestão nessa gestão. Verifica-se, nesse período (1989-1992), que houve uma ampliação do acesso à escola, com a ampliação das matrículas, a construção de escolas e

a nomeação de professores/as, mas, de outro, houve pouca ênfase na gestão democrática, restringindo-a subordinadamente aos processos de aprendizagem, mais explicitamente, à implementação do Construtivismo.

Esther Grossi, no artigo *Trajatória da Esquerda em Educação* (PT/Porto Alegre, 1992, p.33-39), no mesmo documento, diz que a “direita acalentou e vendeu a falsa idéia da neutralidade da competência técnica, acima de posicionamentos ideológicos” fazendo com que a esquerda, indevidamente, veja a competência técnica e o preparo científico com desconfiança,

supervalorizando as atividades agremiativas e estabelecendo uma dissociação entre cultura e cultura popular, confundindo ainda ciência, somente como instrumento generalizado de dominação e não como conquista de todos os homens que deve ser posta também a serviço de todos, como instrumento indispensável ao desenvolvimento. (GROSSI, 1992, p.36)

No entanto, salienta a Secretária, que a libertação da classe trabalhadora deverá incluir o “manejo adequado dos instrumentos de pensamento que possam garantir o desenvolvimento global, o qual está imbricado no econômico, porque justiça e liberdade se assentam sobre condições materiais”, mas que não é condição suficiente de sua realização (GROSSI, 1992, p.37). Isto porque, na atualidade, os meios de produção “repousam sobre uma tecnologia que está a exigir como condição de sua agilização uma produção mínima de conhecimentos, que se tornam elementos inerentes de formação básica de mão de obra”, e no qual, o “não domínio da leitura e da escrita é um impeditivo decisivo do desenvolvimento de qualquer país”. (GROSSI, 1992, p.37)

A oportunidade duramente conquistada que a esquerda passa a ter de administrar algumas instâncias do poder público no Brasil nos coloca em face de um compromisso singular na área da Educação - o de produzir concretamente a escola pública de qualidade que sempre defendemos e com a qual alimentamos nossos mais legítimos sonhos. Para isso [...] [devemos] dar uma resposta concreta muito além das demandas corporativas, aliás que estão sendo revistas à luz da nova conjuntura, [...] Garantidos salários razoáveis, eleições diretas para diretores de escola, participação da comunidade mediante colegiados instituídos, etc., como acontece na rede municipal de Porto Alegre, apareceu-nos com tremenda clareza, [agora] o desafio da tarefa eminentemente democrática da escola, de fazer os filhos dos trabalhadores se apropriarem construtivamente dos saberes e conhecimentos necessários para a transformação da sociedade. (GROSSI, 1992, p.38)

No artigo, *Os desafios da CAED do PT* (SANTIAGO, 1992, p.40), Paulo Rubem Santiago, membro da CAED, professor da Universidade Federal de Pernambuco e vereador do PT, investe contra as facções que dominam o partido, mas que não contribuem para a produção de um “projeto político que expresse nacionalmente a intervenção partidária”,

transcendendo o “corporativismo que lhes é próprio, como para sistematizar e sintetizar seu acúmulo de experiências e produção acadêmica” (SANTIAGO, 1992, p.40).

Apointa que a organização sindical do partido e os trabalhadores não conseguiram relacionar a “produção coletiva no campo da política pedagógica, da prática em sala de aula, do desenvolvimento curricular e da relação escola-trabalho e comunidade”. Diz ainda Paulo Rubem que “temos propostas para a reposição das perdas salariais, a democratização da gestão escolar, mas não temos um projeto abrangente de difusão e construção do conhecimento em sala de aula” (SANTIAGO, 1992, p.41). E também acusa que a produção científica dos cursos de pós-graduação não tem mediatização junto à prática na sala de aula; e o que produzem como ciência não é socializado “junto aos trabalhadores em educação do dia-a-dia das salas de aula” (SANTIAGO, 1992, p.41).

Até hoje, nossa produção nesse setor tem se limitado à apresentação de concepções partidárias e algumas propostas no plano eleitoral. Aos poucos, timidamente, vamos falando das nossas administrações. Neste sentido, esgotada no nosso ponto de vista a legitimidade e representatividade da atual CAED, faz-se necessária sua reestruturação e a própria redefinição de seu efetivo papel nacional, tornando-se também imprescindível a afirmação de um programa de trabalho com condições e tarefas claras para cada região e segmento educacional do País, bem como a consolidação de uma nova postura da direção nacional do PT quanto a esse desafio. (SANTIAGO, 1992, p. 43)

Portanto, para ele, o PT deveria se debruçar “sobre os seus limites internos e até mesmo dificuldades regionais para assim apontarmos, globalmente, um projeto educacional que transcenda o imediatismo, o espontaneísmo, o academicismo e o corporativo das lutas econômicas”. Sendo assim, conclama os “companheiros que hoje atuam na CAED, nas administrações petistas, no DNTE-CUT (Departamento Nacional Trabalhadores em Educação da Central Única dos Trabalhadores), no movimento estudantil e nos meios populares a um esforço concentrado para sairmos dessa maré”, para o que, contribuíram as resoluções e proposições de um encontro de 24 prefeituras administradas pelo PT reunidas em Porto Alegre, no início de 1992, já que nestas se estaria gestando um modo diferente de governar e educar: o modo petista de governar em educação⁸³. Tais gestões estariam mostrando que poucos recursos podem ser transformados “em bons salários para os professores e escolas atrativas à criançada” e que era “intenção do encontro” fazer “dos 90% de aprovação local uma média alcançada em todas as escolas do País” (SANTIAGO, 1992, P.46).

⁸³ Seminário que contou com “estrelas nacionais, como o membro da executiva Jorge Bittar, do Legislativo Federal, deputado José Fortunati, e estadual, Flávio Koutzii”, alcançou consenso: É possível garantir recursos materiais adequados, investir na formação de professores e transformar as escolas em grupos democráticos de trabalho. Mais, “o eixo do programa é o antimétodo que tem feito pedagogos e alunos comemorarem o fim da ditadura da cartilha escolar: a chamada proposta Construtivista” (ZH, 1992, p.55).

Em maio de 1992 realizou-se um Encontro Estadual do PT, preparatório ao Encontro Nacional (PT/RGS, 1992b), o qual acabou se tornando contraponto às políticas desenvolvidas por Esther Grossi na SMED e a muitas das afirmações anteriores comentadas. Na parte da concepção de educação é afirmado que o PT não deveria ter uma “linha teórico-pedagógica” exclusiva e que todos da comunidade deveriam ser “envolvidos na construção de propostas político-pedagógicas” (PT/RGS, 1992b, p.2). Portanto, contrapõe-se ao caderno publicado pela SMED, e esclarece que o PT defendia uma “Educação libertadora, crítica, unitária e transformadora”⁸⁴. Nesta linha, caberia à escola:

trabalhar o conhecimento acumulado e sistematizado historicamente, sendo uma escola alegre, mobilizadora, irradiadora da cultura popular, não para reproduzi-la, mas para recriá-la, transcendendo o senso-comum; criando e recriando o saber inerente às experiências e as práticas sociais desenvolvidas a partir de necessidades objetivas. (PT/RGS, 1992b, p.2-3)

A democratização do ensino confrontaria a “formação social brasileira” excludente e a cultura autoritária que permeia as relações em todos os espaços da vida social. A luta deveria ser imediata pela “democratização da gestão da escola e do sistema educacional”, transformando a escola num “laboratório de aprendizagem democrática, espaço privilegiado da prática da participação, da experiência da tomada de decisões, da superação da lógica de reprodução de relações autoritárias da escola tradicional, portanto da formação da cidadania e da construção da cultura democrática”. Para isso, o PT comprometia-se, “além da democratização do acesso à escola, [com] a democratização das relações escola/sistema, das relações no interior da escola, direção/segmentos da comunidade escolar, professor/aluno, e das relações escola/comunidade” (PT/RGS, 1992b, p.3-4).

Os professores deveriam ser valorizados através de cinco eixos: “1- Condições de trabalho; 2- Salário e plano de carreira; 3- Formação político-pedagógica; 4- Gestão da escola (com a participação efetiva dos profissionais da educação na construção e reconstrução da proposta político-pedagógica e na gestão da escola); 5- Relação com o funcionalismo e o sindical” (PT/RGS, 1992b, p.4).

Inicialmente, destaco que havia uma disputa entre aqueles que ocupavam a liderança da SMED com aqueles que predominavam no PT ou na Associação dos Trabalhadores e

⁸⁴ Libertadora porque busca superar todo tipo de opressão, exploração e obscurantismo, promovendo os valores éticos, a liberdade, o respeito à vida, à pessoa humana e à natureza. A escola unitária produzirá o conhecimento baseado na ação-reflexão-ação, desenvolvendo uma formação geral capaz de compreender e fazer uso dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, leis fundamentais que regem as ciências a natureza, as ciências sociais, as relações dos homens com a natureza e dos homens entre si. Transformadora, porque está permanentemente contribuindo na disputa que o Partido trava para a conquista da hegemonia na sociedade e para a construção do poder democrático-popular no rumo da sociedade socialista.

Educação (ATEMPA). No entanto, a gestão democrática, se é afirmada na crítica à Secretaria Municipal (que deveria envolver toda a comunidade e as relações escola/SMED/sistema), na parte das proposições (eixos), nesse documento, a mesma não se refere à gestão democrática do sistema educacional.

Nesta ocasião reafirma-se a posição contrária à municipalização, pois:

A garantia da qualidade do ensino depende da co-responsabilidade das esferas federal, estaduais e municipais e os critérios que definirão estas responsabilidades serão determinados pelo custo-aluno-qualidade, onde cada esfera de poder aplicará as verbas destinadas ao ensino.. Com isto, constituir-se-á uma rede pública de qualidade voltada aos interesses da maioria da população. (PT/RGS, 1992b, p.4)

No caso da municipalização da educação, expressa e reafirmada a contrariedade do PT, então, lembro que anteriormente, tendo como referência os educadores analisados (em 1982), e também, Florestan Fernandes, com as proposições na Constituinte e a LDB, se falava de descentralização e de autonomia das escolas nas proposições do PT para a educação. Mas, agora, evidenciam-se proposições contrárias à municipalização, portanto, diferenciando-se daquelas, e que não tinham sido efetivadas nas primeiras gestões em educação do PT. Em documento posterior, na cidade, nas diretrizes ao governo na campanha eleitoral de 1992, podem ser constatadas proposições como “descentralização e regionalização” das ações e das políticas semelhantes àquelas proposições de significado democratizador.

No entanto, nessa época, na educação, os organismos internacionais e no Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação Estadual, se estava propondo processos de prefeiturização, chamados de descentralização e de municipalização da educação, repassando responsabilidades e “encargos” educacionais, ou seja, o repasse das responsabilidades dos níveis federais e estaduais aos municipais, sem os recursos correspondentes. É neste contexto que, tanto Esther Grossi como seus opositores em Porto Alegre, passam a contrapor-se à descentralização associando-a à municipalização.

Para avançarmos neste debate, na parte seguinte, sigo no debate do PT municipal em suas políticas e proposições aos governos municipais relacionado-os às proposições para a educação na cidade.

O PT e a educação da cidade na segunda gestão

Nas diretrizes para as eleições de 1992, o Diretório Municipal do PT diz que daria continuidade às transformações iniciadas em 1989, a partir do “acúmulo de experiências”, aprofundando e acelerando “a reorganização do Estado no rumo de uma maior participação e

controle pela população organizada”, com “disseminação e desenvolvimento dos Conselhos de Gestão Participativa dos Equipamentos Públicos (escolas, centros comunitários etc) e consolidação do Foro do Orçamento Participativo; com ampliação de seu âmbito de incidência para além dos investimentos”, da “descentralização e regionalização de estruturas políticas e de prestação de serviços, de modo a criar as efetivas condições para o controle popular sobre a máquina pública e para ampliação da agilidade e eficiência no atendimento à cidade”, a promoção de “políticas de ação afirmativa no âmbito do combate à discriminação racial e sexual” e na educação, qualificando “ainda mais os equipamentos das escolas, mantendo especial atenção para o processo pedagógico e a valorização dos educadores” (PT/Porto Alegre, 1992).

É interessante observar que, neste momento, defendem um “governar para toda a cidade”, a partir “da perspectiva dos trabalhadores”, visando uma transformação “no sentido de que os próprios trabalhadores possam ser sujeitos de sua emancipação” através da socialização dos “meios de governar”, da democratização dos “equipamentos públicos” colocando-os sob “controle popular”. No entanto, para atrair os

trabalhadores a esta alternativa, é preciso que isto seja acompanhado da capacidade de obter melhorias reais na vida popular. O povo explorado não permanece engajado em perspectivas que não mostrem sua eficácia, particularmente se isto lhe requer parcelas de seu exíguo tempo livre e uma perseverança paciente. [...] [Para tanto a] reestruturação eficaz dos serviços e das políticas públicas a partir e em torno das prioridades populares e de valores democráticos (como a luta anti-racista, anti-machista, a valorização do menor, dos idosos, dos portadores de deficiência). (PT/Porto Alegre, 1992)

Os servidores deveriam ser envolvidos no projeto bem como a população organizada, mas de forma autônoma face ao Estado, criando um poder popular.

Não pode haver democratização real sem esta autonomia, pois democratizar é sempre democratizar - para - outro, o que exige a participação popular na qualidade de sujeito independente. Isto recoloca a questão de que a luta pela democratização não pode ser travada apenas a partir do Estado. Ao contrário, exige um trabalho político e pedagógico permanente do Partido no sentido de fortalecer a organização e a mobilização politizada dos trabalhadores na sociedade civil, fortalecer experiências como a dos Conselhos Populares e disputar sua condução. (PT/Porto Alegre, 1992)

Entretanto, o governo não deveria esperar que condições “ótimas” estivessem construídas, pois isto “retardaria o processo e impediria o aprendizado necessário tanto ao governo como aos movimentos sociais”, diz ainda o documento.

No ano de 1993, em Encontro Municipal do Partido no bojo da avaliação da vitoriosa campanha do Fora Collor, onde se “reconhece que a indissociabilidade da luta popular com a ação institucional é vital para a atualização da estratégia democrática – popular”, e que, seja

capaz de “inverter prioridades em direção à maioria da sociedade, estimular a participação direta dos cidadãos e democratizar o Estado”. Os eixos de ação da PMPA:

Consolidar e ampliar nossa hegemonia na sociedade; aprofundar e radicalizar o processo de democratização da cidade; reforma da cidade; [...] fazer frente à crise de espaços urbanos; qualificar os serviços prestados à comunidade; projetar POA no estado, no país e no cone-sul. [...] radicalização da inversão de prioridades atingindo cada vez mais os setores excluídos e marginalizados da cidade (ex.: meninos e meninas de rua, analfabetos, desempregados e miseráveis); desenvolvimento das políticas antidiscriminatórias (negros, mulatos, mulheres...) de forma articulada e global, no governo, com organismos próprios para o desenvolvimento das políticas públicas. (PT/Porto Alegre, 1993)

Sobre o 1º governo do PT (1989-1992), com Olívio Dutra e Esther Grossi, afirma-se que o mesmo “consolidou a imagem da transparência, da honestidade, deu demonstrações de eficiência, comprovou na prática sua disposição de inverter prioridades”; que o “Orçamento Participativo inaugurou uma nova forma de relação da população com o Estado”; e que o desenvolvido em “Educação, o Saneamento e a Pavimentação na periferia, demonstrou na prática seus compromissos populares” (PT/Porto Alegre, 1993).

Sobre a relação do Partido com a Administração, é dito que o PT precisa “participar, de forma mais orgânica, do processo de DEMOCRATIZAÇÃO que fazemos no município, inclusive, dirigindo os movimentos sociais que deles participam. Somente dessa forma o PT poderá apropriar-se e capitalizar o acúmulo político e organizativo da ADMINISTRAÇÃO POPULAR”. Mas também é dito que o partido precisa “retomar as ruas e as lutas populares” (PT/Porto Alegre, 1993). Não há, todavia, nessas resoluções de orientação (ou nos documentos do debate) para a gestão municipal que se iniciava, mais atenção a questões específicas da educação ou das divergências e contrariedades neste campo. Houve um debate público entre os apoiadores de Esther e de sua saída, que logo foi superado pela definição interna do novo secretário e ao processo de transição (ver Esther Grossi, 2000, comentado adiante).

No ano de 1995, o PT municipal produziu uma série de cadernos de debates (PT/Porto Alegre, 1995) sobre temas da Administração Popular, afirmando que esta se consolida “pela qualidade de sua proposta programática e capacidade de recriar a relação da sociedade com o Estado”, ao ter invertido “prioridades, construiu laços de decisões com os movimentos sociais organizados, governados para o conjunto da Cidade, governando com ação popular, para todos”, e através do

Orçamento Participativo, [com as] Plenárias Temáticas, [que ampliou] o OP com a participação de categorias profissionais, acadêmicas, sindicais, empresariais; [com] o projeto Porto Alegre mais-Cidade Constituinte, [...] pelo segundo ano consecutivo no Congresso da Cidade [...] traça diretrizes para a capital; o saneamento financeiro bem sucedido - provando, ao contrário do que afirma o neoliberalismo, que não é preciso desconstituir no Estado para recuperar suas finanças. Estes resultados [...] permitem auferir um caráter de radicalidade e de ampliação em direção a um socialismo democrático, capaz de fomentar estruturas e políticas de profundo enraizamento popular. (PT/Porto Alegre, 1995a)

Noutro caderno de debates municipais em que é discutida a democracia e a participação em administrações populares na América Latina, há um comentário de Marta Harnecker que diz:

Ao assumir tarefas de governos, perceberam com maior clareza que não basta mudar o motorista para que o mesmo veículo transite pelos difíceis caminhos da participação popular. Se faz imprescindível mudar também o veículo. [...] ao serem iniciativas organizadas pela prefeitura, se não se consegue ir construindo, ao mesmo tempo, movimentos sociais autônomos, correm o risco de desaparecer se o prefeito não consegue se reeleger ou se não se elege um novo prefeito com o mesmo projeto do anterior. (HARNECKER, 1995)

Tal manifestação é emblemática, pois lembramos que, é neste mesmo período que as resoluções do PT (Capítulo V) estavam apontando a adaptação e institucionalização de gestores municipais do partido em detrimento dos objetivos estratégicos das transformações/mudanças estruturais. Além disso, sua citação se relaciona à tese deste trabalho de que o Estado deve/pode induzir (ou em suas palavras) “ir construindo estruturas autônomas” no processo de gestão estatal. No entanto, no mesmo texto, mas num sentido diferente, o prefeito Tarso Genro fala sobre um “controle público não-estatal”, para o qual o Orçamento Participativo de Porto Alegre seria exemplar:

um sistema de regras e de relações, [que] marcam um limite na autonomia dos sujeitos que integram essa esfera. Ou seja, o mundo do Direito invade a esfera pública não-estatal, cria um tecido normativo, articulado, consensual, negociado, e passa a orientar a conduta dos sujeitos que a integram. A normativa da esfera pública não-estatal passa a comandar e a conduzir não só o processo negocial interno das lideranças, para escolher as prioridades e determinar as obras, como também produz a possibilidade de que o próprio governo se dirija a ele a partir de um eixo normativo consensualizado. (GENRO, 1995)

O Orçamento Participativo seria uma esfera pública não-estatal regrada

através de um direito que não foi imposto coativamente nem pelo Estado, nem pela força da Administração, nem constituído de fora. É um regramento autônomo, articulado, que orienta condutas e que abre um espaço de disputa democrática, pautada pela hegemonia interna que se realiza politicamente nas regiões, de uma maneira completamente previsível, previsibilidade que é uma das características essenciais do Direito. (GENRO, 1995)

Como argumento a favor de suas proposições contrapõe-se a dois extremos – não desejáveis - e historicamente instituídos de democracia. De um lado, aquela do controle

absoluto do Estado sobre a sociedade (tipificado como o dos ex-regimes socialistas), de outro, das democracias liberais atuais, manipuladas pelas mídias. Neste sentido, então, diz que o “controle do Estado sobre o cidadão ou deste sobre o Estado, de maneira completa, configuram os limites extremos da questão da democracia”, onde, tanto na “democracia revolucionária no Estado Moderno, ou de uma democracia manipulada e controladora”, o indivíduo seria “objeto de uma planejada e massiva propaganda que incide autoritariamente sobre os seus hábitos e a sua cultura”; [...] “objeto de uso autoritário da ciência e da técnica”; [...] “criado e subjugado pela mídia...” (GENRO, 1995).

Diante dessa realidade, e do distanciamento cada vez mais profundo da representação política tradicional, entre o representado e o representante, o PT estaria recuperando a densidade da cidadania no qual o cidadão exerceria seus direitos para mudar a sua qualidade de vida através da criação da dita esfera pública não-estatal, de controle e fiscalização e de indução do Estado. Em decorrência disso, o Estado estaria produzindo

conscientemente uma dinâmica social que lhe é ‘hostil’, que é ‘hostil’ à sua autoridade que é ‘hostil’ à delegação puramente formal recebida pelo processo eleitoral, porque os cidadãos são instigados a serem cidadãos ativos. Este processo produz sobre o governo um controle reiterado, que funde e dissolve os diferentes interesses privados na elaboração de um projeto público permanentemente aberto. Ele se alicerça no reconhecimento de que existem valores humanos que transcendem às classes sociais, sem deixar de reconhecer que o ponto-de-vista de classe, mediado por esses valores, informa politicamente a elaboração de um projeto democrático e transformador. (GENRO, 1995)

Por sua vez, Raul Pont (então vice-prefeito), sobre o Orçamento Participativo, diz o seguinte:

Ao assumir a prefeitura de Porto Alegre em janeiro de 1989, a Administração Popular trouxe o compromisso de governar a cidade através de um exercício permanente de transparência, de democratização das decisões e de reversão das prioridades da cidade, tradicionalmente definidas em benefício dos ricos e poderosos. A prática política nestes dois mandatos, vem contribuindo para uma revitalização da cidadania da vida pública. E sem dúvida, ajuda a construir uma opção solidária e coletiva de vida oposta à ideologia neoliberal, tão propagada nos últimos anos, que faz apologia do individualismo e de um Estado descomprometido com a regulação e o bem estar social. (PONT, 1995)

Para o prefeito, então, o projeto de indução do Estado sobre os cidadãos para que se tornem sujeitos através dos espaços “públicos não estatais” criados pela Administração Popular (o OP), visariam criar esta tal esfera como um “terceiro” na relação entre as classes a partir de valores humanos que as transcenderiam. E para o vice-prefeito, “governar com transparência” e democracia nas decisões e nas prioridades (invertendo-as), a revitalização da “cidadania”, construir uma opção oposta à neoliberal e de um “Estado comprometido com a regulação e o bem estar social” seria o que o PT estaria desenvolvendo em Porto Alegre.

Para outros membros do governo municipal (responsáveis pela coordenação do OP), este seria um instrumento revolucionário de “planejamento democrático” e de “elaboração do orçamento público e do plano de investimento”. Mas levantam problemas como os relacionados à necessidade de transcender a “esfera do município, a limitação dos recursos financeiros fiscais, políticas macroeconômicas”, evitando, assim, que tendências reformistas e localistas se tornassem hegemônicas.

Caso contrário, cairíamos em uma lógica reformista imaginando que a administração municipal poderia resolver problemas que dependem do engajamento na luta dos setores oprimidos nos planos nacional e internacional. Por isso mesmo, devemos fazer encaminhamentos políticos incorporando os setores populares que atuam no OP, nas lutas estruturais que visam as transformações necessárias para uma sociedade socialista e democrática. (SOUZA, FILHO e FEIL, 1995)

Numa perspectiva diferente, e na mesma linha que venho desenvolvendo, Eno Filho questiona a “idéia de ser Porto Alegre Vermelha”, como qualificada por dirigentes municipais. Ele destaca avanços do segundo mandato como “a progressiva descentralização do OP, o programa de Descentralização da Cultura, a criação da Secretaria de Esportes, a iniciativa pelos Conselhos Escolares, o aprofundamento da despoluição do Guaíba e o início da Municipalização da Saúde”, mas chama a atenção para aspectos não incorporados pelo Partido e não efetivados pela Administração Popular, como o

Programa anti-racista (que tem seu único momento de impacto nos 300 anos de Palmares) e, especialmente, a ótica de gestão global da cidade, cujas concretizações não se desenvolveram em grau apreciável. [...] a concentração de gastos em obras, ao lado de um perfil histórico de pequena oferta de serviços em saúde, educação e habitação por parte do Município (a União e o Estado tem presença predominante na capital gaúcha), trouxe uma marca de timidez nas tradicionalmente chamadas áreas sociais. Para contrabalançar tal limitação, o segundo mandato optou por uma prioridade para Assistência Social, que vem sendo mais retórica do que prática. (FILHO, 1995)

Mais ainda, o mesmo autor aponta a política “errática em relação ao funcionalismo, cuja disposição em votar novamente na Frente Popular não é segura e exige do PT uma alteração de rumos”. Diz, ainda, que o critério de julgamento do governo de Porto Alegre deveria ser a medida que os “trabalhadores avança [ram] em sua organização autônoma, em solidariedade e em consciência anti-capitalista”. Para ele, a resposta sobre esta questão não seria tão positiva como vinha se apregoando.

O discurso de governo, que deveria descortinar o sentido socialista da prática petista, permanece majoritariamente acanhado. E as práticas especificamente políticas, em grande parte das vezes, seguem o mesmo rumo. Ao invés de impulsionar “zonas liberadas” da influência burguesa, às vezes o que se constituem são “ilhas de mando” desta ou daquela liderança como em outros governos menos exitosos. (FILHO, 1995)

Por fim, sobre a esfera pública não estatal, que “é lembrada como a grande contribuição conceitual de nossa experiência de governo”, esta seria em verdade uma justificativa da

timidez em tomar iniciativas de democratização direta da esfera estatal que nos cabe governar. E, de outro lado, justifica que representações do governo privilegiem o diálogo com os que integram esta nova ‘esfera’ de representação em detrimento das organizações de massa que os mandataram, quando isto é conveniente. São limites que um governo vermelho deve necessariamente superar se quiser merecer este título. (FILHO, 1995)

Em Seminário Interno do governo, em outubro de 1995, a Administração Popular é caracterizada como de pequenas obras e serviços, que “não consegue conceber um planejamento para o conjunto da cidade, [...] relegando a segundo plano as grandes obras urbanas e viárias, como soluções para os constantes congestionamentos do trânsito” (GENRO, 1995b).

Neste seminário, nos documentos publicados sobre a educação encontramos aspectos mais detalhados sobre o desenvolvido em gestões anteriores e aspectos de avaliação de diferentes momentos:

Na **primeira gestão** houve o investimento [...] na formação didático-pedagógica das professoras e professores, a discussão do Construtivismo e o início dos investimentos na educação infantil e na recuperação salarial. A partir do **segundo mandato** desenvolve-se na cidade o projeto Gestão Democrática na educação, imprimindo a marca da participação da comunidade na escola. A eleição de diretores e vice e a constituição dos Conselhos Escolares formados [...] por professoras/professores; alunas/alunos; funcionárias/ funcionários e famílias são os desencadeadores do processo chamado Constituinte Escolar. [...] no período de 1994 a 1995 [e constituíram] os atuais princípios da educação pública municipal [...] [e] têm como conteúdo 98 princípios, [...] responsáveis pela democratização escolar: no acesso, na gestão e no conhecimento. Norteados por estes princípios, as instituições educativas construíram suas propostas político-pedagógica e seus regimentos. Consolidam, **na terceira gestão**, práticas educativas transformadas. A democratização [...] expressam em Porto Alegre, a construção de uma escola democrática, onde a escola tradicional e excludente é transformada em uma escola participativa e prazerosa que prepara o sujeito para a intervenção na vida da sua comunidade, de seu município e que ativa seu desenvolvimento individual a partir de práticas coletivas. (PT/Porto Alegre, 1995)

Devemos ressaltar que a leitura *a posteriori* do desenvolvido em educação, como o resenhado na citação do documento, nos levam à conclusão de que o desenvolvido seguiu uma evolução natural e aos acúmulos presentes sem contradições ou conflitos. Ou seja, as discussões e controvérsias, as disputas e os limites, em cada gestão (das propostas de Esther e as críticas a elas; da crise na transição da 1ª a 2ª gestão; e dos conflitos e substituição de Fischer, no 1º ano da segunda gestão) não é referido. Em consequência, dessa visão linear e cumulativa (de progresso diria), a terceira gestão, consolidaria o que vinha sendo desenvolvido através da escola cidadã e da implantação dos ciclos de formação no ensino

fundamental, mas que seria implementada de forma “gradativa, a partir da discussão com cada idade escolar”.

Em dezembro de 1995, é realizado um Seminário do Diretório Municipal, ampliado, no qual se constituem grupos de trabalho setoriais para a elaboração do Programa para as eleições de 1996. Nesse documento são estabelecidas as diretrizes principais para o 3º mandato da Administração Popular:

o Projeto Escola Cidadã e que tem a Gestão Democrática e a Qualidade de Ensino [...] que apontam para profundas mudanças de construção curricular, que rompam com o caráter conservador, autoritário e excludente da escola tradicional. Neste sentido, a SMED, além de propiciar as condições necessárias às experiências inovadoras já existentes, está implementando com a comunidade escolar de quatro escolas novas de 1º grau: Monte Cristo (1995), Morro da Cruz, Migrantes e Neuza Brizola (1996). (PT/Porto Alegre, 1996)

No entanto, não somente a mudança curricular por Ciclos de Formação estaria sendo discutida com as “escolas da rede, em substituição à estrutura seriada”, mas também sendo discutido e efetivado um processo de Orçamento Participativo da SMED, que estaria dando

suporte financeiro à consecução das propostas político- pedagógicas e administrativas da escola. A autonomia da escola em decidir sobre a utilização dos recursos não está dissociada das políticas globais de construção da Escola Cidadã, mas remete à deliberação integrada, orgânica e coletiva sobre as prioridades da escola, imbricada às diretrizes tiradas no Congresso Constituinte. Esta pedagogia de participação ultrapassa o espaço escolar, no momento em que os investimentos sobre construção, ampliação, reformas ou serviços- expansão do SEJA e do Convênio com as crenças Comunitárias- são decididos no Orçamento Participativo. (PT/Porto Alegre, 1996)

Não foi correto dizer que a SMED estaria dando suporte às “experiências existentes” e às escolas “Monte Cristo, Migrantes, Neuza Brizola e Morro da Cruz” para que implementassem a organização por Ciclos de Formação como se esta decisão tivesse sido apenas a partir das escolas e de suas comunidades. Primeiro, porque não existiam “experiências” de ciclos em outras escolas que não as criadas pela SMED, as quais são as citadas como integrantes das discussões com as comunidades. Houve, sim, não apenas a discussão e o envolvimento da comunidade, mas a decisão de ser ciclada, ou não, já estava definida pela SMED.

Veremos adiante que estas afirmações, desde o ponto de vista dos gestores da SMED, em 1995 e 1996, consubstanciadas nas resoluções do PT Municipal para as eleições desse ano, e para a gestão de 1997-2000, não traduziram todas as perspectivas e/ou interpretações no referente à relação da “democracia” nesse processo de decisão e implementação dos ciclos na rede municipal. Tanto é assim que novos grupos hegemônicos na campanha de 2000 (4ª

gestão) e ao gerirem os dois primeiros anos (2001-2002) visaram flexibilizar a implantação dos ciclos, destacando a “necessidade de ouvir” as escolas e as comunidades escolares.

A Administração Popular na 4ª gestão (2001-2004), então, deveria aprofundar a democracia participativa e projetos que induzissem o desenvolvimento com vistas “às carências mais explícitas das parcelas da população que sofreram os efeitos da crise nacional” conforme seu Programa de Governo:

o combate a exclusão social, a radicalização da democracia e o desenvolvimento sustentável, com trabalho e tecnologia. [...] traduz[iriam] a vontade e o compromisso de que, no quarto mandato, nossa administração continue sendo um exemplo de resistência às políticas neoliberais e da possibilidade real de um projeto social radicalmente democrático. (PT/Porto Alegre, 2000, p.3)

E na educação, o 4º mandato deveria estar fundado na inclusão social, desdobrada em três grandes linhas de atuação, a democratização do acesso ao ensino, a democratização da gestão e a democratização do conhecimento, através de:

Ampliação da rede de atendimento de 0 a 6 anos, através de construção de creches comunitárias administradas pela sociedade civil (Creches Comunitárias). Aprofundar a organização político-pedagógica das escolas do ensino fundamental, tomando com referência a proposta de ciclos de formação e os princípios do I e II Congressos da Educação e das conferências setoriais (Aprofundar os ciclos de formação). Investir na ampliação da informatização da Rede Municipal de Ensino (Informatização da Rede de Ensino). Criar [...] um Centro de Pesquisa, Aplicação e Formação de Educadores Populares (Centro de Pesquisa, aplicação e formação de educadores). Continuar o projeto de Planejamento e Orçamento Participativo nas escolas municipais (Orçamento Participativo nas escolas). Ampliação do Programa Municipal de Trabalho Educativo, com bolsa auxílio (Trabalho educativo). (PT/Porto Alegre, 2000, p.29-30)

Em documento produzido em julho de 2001, portanto, depois da eleição de Tarso Genro, ficam evidentes as divergências em relação às políticas de educação a serem desenvolvidas (PT/Porto Alegre, 2001). Por exemplo, sobre a necessidade de construção de um Plano Municipal e que nesse os diferentes agentes do sistema tivessem autonomia e geridos de forma democrática e não unitária:

Um Plano Municipal de Educação para a cidade de Porto Alegre, numa perspectiva democrática de construção da autonomia e independência dos diferentes agentes deste Sistema, a partir da coordenação do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. Articulação das diferentes Redes (municipal e estadual) e instituições conveniadas. (PT/Porto Alegre, 2001)

Mas também, na proposta de “aprofundar a discussão do Sistema Municipal de Ensino com o Fórum dos Conselhos Escolares, com o Conselho Municipal de Educação e com fóruns da sociedade civil por regiões”, com o envolvimento do “maior número de pessoas comprometidas com o novo paradigma da educação em Porto Alegre na busca de um novo

patamar de relações entre os movimentos populares e forum do OP da região, consolidando a gestão democrática das unidades de ensino e do sistema”.

O Plano Municipal de Educação somente foi proposto em meados de 2004 (SMED/CME, 2004), e discutido em fóruns de setembro a novembro deste ano, e a partir de um documento referência elaborado pela SMED e pelo Conselho Municipal de Educação. Sendo aprovado, ao final de 2004, foi engavetado pelo governo que sucedeu o PT até então.

Portanto, houve tentativas de inclusão, ou pelo menos alusão, a proposições que pudessem ir no sentido de ampliação da gestão democrática no sistema municipal de educação entre seus múltiplos agentes na efetivação das políticas educativas. No entanto, não conseguiram transformar-se em realidade. Além disso, diria que houve, neste momento, o reconhecimento de que não estariam consolidados os ciclos nem a gestão democrática, depois de seis anos de inúmeras ações neste sentido. Observa-se, ainda, que a proposição de “articular os Conselhos Escolares por regiões, em conjunto com a mantenedora, dando conta das demandas das unidades de ensino, buscando parcerias com organizações governamentais e não governamentais, mas preservando a autonomia político-pedagógica das instituições municipais de ensino”, que não foi efetivada pela SMED, também, poderia ir no sentido da gestão de relações democráticas nas redes de educação da cidade. Possivelmente, por isso nunca tenha sido efetivada.

De educador que se educa educando para educador que dirige

É possível verificar que as diretrizes e/ou proposições do PT, registradas em suas resoluções e deliberações, não foram estritamente ou imediatamente desenvolvidas no governo da cidade. A Administração Popular de Porto Alegre colocou em prática políticas e ações que foram além ou diferentes das proposições gerais da campanha eleitoral e/ou dos documentos partidários. 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, os Ciclos de José Clóvis, o Forum Mundial de Educação de Eliezer, etc) que a uma evolução ou a uma reorientação programática do Partido. Por fim, em nenhum momento se buscou checar o que era proposto com o que foi realizado, os problemas do porquê isto não ocorreu ou que deveriam ser aprofundados.

Por outro lado, as escolas municipais de Porto Alegre vieram a adotar mecanismos de gestão financeira nos moldes preconizados pelo governo federal (FHC); a SMED passa a privilegiar os convênios com entidades privadas (contra a bandeira) de “verbas públicas

exclusivamente para a educação pública”), em vez de dar curso ao planejamento das escolas municipais de educação infantil.

Portanto, se ao início e meados da década de noventa, as proposições (e os discursos) se contrapunham frontalmente ao neoliberalismo (de FHC e Britto), parece que a partir desta época (1994-95), e mais depois de 1998, quando o PT assume o governo do estado do RS, arrefecem as críticas do PT municipal aos limites das políticas desenvolvidas pelo gestor estadual; como não são realizadas políticas com a radicalidade proposta anteriormente e que serviam de contraponto às estaduais e federais. Ao final da década, as proposições (discursivas) centram-se em políticas específicas para a cidade e em articulações regionais e com o governo estadual para a implementação de acordos e assessorias.

Observo que de tais questões decorreram (e evidenciam) limites teóricos e políticos nas concepções educacionais do Partido, postos em cheque no relativo hegemonismo de governar o estado do Rio Grande do Sul, a capital e inúmeros municípios e de inúmeros atores no processo de constituição do projeto da Universidade Estadual. Todos estes espaços, pessoas envolvidas e potencialidades, não possibilitaram a efetiva articulação em ações, políticas e atividades conjuntas entre a educação estadual e municipal, desenvolvendo assim, aspectos mais avançados na educação e outras políticas sociais de cunho democrático e inclusivas. O ano de 2002 se encerra sem um projeto (plano) de educação para o Estado do Rio Grande do Sul, um regime de colaboração mais apurado ou avaliações aprofundadas e críticas do desenvolvidos, seus limites e erros cometidos.

É importante notar, ainda, que ao longo dos 16 anos da história de nossa cidade e das políticas educativas desenvolvidas, o PT (seus militantes e dirigentes) passa da intervenção nos movimentos sociais (de bairros) e de entidades como Associações de Moradores, Sindicatos (ATEMPA e CPRGS e outros) para o espaço de gestão estatal (PMPA e SMED). E nesse processo de mudança de espaço, de condições e responsabilidades diferenciadas com a anterior militância, estes agentes políticos de uma posição bastante crítica à organização e forma de operação do Estado para, gradualmente, afirmar estarem “governando para todos”. No entanto, e apesar disso, cabe também salientar, que a experiência de Porto Alegre, para a esquerda, os progressistas, os democratas teve papel importante para as conquistas de governos estaduais e do país, pela forma como foi conduzida, pois identificados com valores e utopias solidárias, democráticas e de justiça social, e que contribuíram ao contraponto, às hegemônicas e ao *establishment*.

No relacionado à política educacional e à gestão democrática da educação, não há dúvidas de que foram desenvolvidas em sentido contrário às políticas hegemônicas

neoliberais, conquanto como método possam guardar semelhança àquelas. Em outras palavras, se tenho como pressuposto interpretativo e referências teóricas desta/nesta tese de que não se deve buscar homogeneizar o fazer pedagógico u-tópico; considerar as diversidades e os conflitos existentes entre aqueles que lutam contra a ordem estabelecida (e que estão fora do aparelho estatal), e que, portanto, mesmo se criticando não são inimigos; que, os agentes propositores das políticas devem estar abertos à contestação e à aceitação de proposições de fora de suas hostes, a gestão e as políticas educativas desenvolvidas em Porto Alegre, nesses 16 anos, chegaram num limite em que não conseguiram mais avançar na produção de uma educação e gestão democrática que afirmavam defender, consolidando e em ampliação.

Neste sentido, parece ter faltado, nas políticas e na gestão do PT e educação na cidade de Porto Alegre, maior visibilidade a uma perspectiva baseada num paradigma emergente (SANTOS, 1999). Se atentarmos para as proposições de Esther Grossi, de ênfase ao conhecer e ao conhecimento, podemos encontrar paralelo, na época e na atualidade, com as análises de que estaríamos entrando numa sociedade do conhecimento e/ou da informação, de forma acrítica. Já nos referimos ao paradigma emergente (Parte I) e aos debates da crise da transição de paradigmas, que não é apenas de Santos, mas de inúmeros autores em todo o mundo, mas que parece que esteve impermeável às discussões e proposições do PT em educação na cidade. E mesmo a produção de clássicos do marxismo, referência de inúmeros setores e grupos partidários, nunca foi resgatada ou utilizada, seja de forma crítica ou para afirmar sua superação pelo que vinha sendo desenvolvido. Exceção, diga-se de passagem, faz KRUG (2002), adiante analisada que ao referir-se aos Ciclos de Formação diz tratar-se de resgate de experiência da União Soviética através dos complexos temáticos e/ou da escola do trabalho de Pistrak.

Por outro lado, as divergências, os conflitos e as ponderações de grupos de fora do poder estatal, seja no Partido, nas escolas ou nos movimentos sociais foram em diferentes momentos derrotados, e pouco consideradas, pelas verdades daqueles que controlavam as estruturas de poder. Muitos cidadãos, como muitos professores, sentiram-se boicotados.

Outro aspecto é que as políticas educativas foram desenvolvidas para as classes populares, na perspectiva das mesmas ou em seu nome. Em nenhum momento se avançou, até em cogitação, no sentido de que as classes populares se tornassem sujeitos das políticas que eram desenvolvidas/apresentadas em seu nome. Até porque, quando o PT estava fora dos “espaços de poder”, lutava para que, nestes, às escolas e aos professores fosse possível a produção e a gestão das políticas educativas; mas, ao assumir o Estado, vai gradualmente propondo e impondo suas políticas (desde o Estado/SMED) e uma gestão condizente a sua

efetivação, sem no entanto, resgatar aquela perspectiva de que no processo as classes populares se tornassem sujeitos das políticas educativas coordenadas pelo Estado.

Se, por um lado, é de mérito a análise e a crítica da globalização em que vivemos (neoliberal, capitalismo, etc.) e o confronto com os projetos de governo do estado do RS (Britto, 1994-1998) e do Brasil (FHC, 1994-2002), as políticas da SMED de Porto Alegre podem ser caracterizadas como alternativas àquelas. Por outro lado, na relação da SMED com suas escolas e professores, portanto, na gestão do sistema municipal de educação na cidade, o método hegemônico de uma única perspectiva (o Construtivismo e os Ciclos de Formação seriam momentos de um pensamento único de esquerda?!) parece ter sido o principal limite, fazendo com que a experiência ficasse aquém das potencialidades que ela mesma criou. Assim, os agentes educativos nas escolas e suas comunidades tiveram “abortado” o fato de que os projetos anunciados lhes possibilitariam que produzissem e gerissem seus próprios projetos e fazer educativo (no sentido de **gerir**). As diretrizes gerais do Congresso das escolas municipais em 1995 poderiam constituir-se pressupostos comuns e articuladores (da unidade) do sistema municipal, no qual cada escola, grupo de professores e comunidade, com seus projetos diversos e diferenciados (diversidade), poderiam potencializar e fazer avançar muito mais o que se fez nestes 16 anos em Porto Alegre.

Mas, o sentido foi outro. A forma como os dirigentes municipais trataram os problemas e dilemas da proposta em desenvolvimento, decorrentes da ação dos professores e das escolas em seu cotidiano, interpretando-os como rebeldia e contestação a suas posições, evidencia que eles não conseguiram vencer o autoritarismo impregnado na organização do poder central municipal. É neste sentido que, no processo de gestão da educação em Porto Alegre, o PT acabou produzindo aspectos de uma nova modalidade de gestão, como produtora de uma hegemonia, mas em sentido contrário à neoliberal e termos de conteúdo da política. Por outro lado, a dura avaliação dos limites desta experiência revela que não foi possível, ainda, superar os limites teóricos e práticos de gerir as políticas e o Estado tributário dos referenciais da esquerda anterior, e que comentamos nos 3 primeiros capítulos desta tese, a partir das contribuições de Wallerstein e de Lefebvre.

A produção de uma democracia sem fim, de alta intensidade na qual os seres humanos em suas diversidades e diferenças estejam no centro da prática pública, permanece um desafio, e foi um dos limites da experiência desenvolvida em Porto Alegre. Em outras palavras, ao se criar espaços de participação e de debate, bem como condições de infraestrutura educativa - condições de estudo, trabalho, salários, espaços de formação, etc. - e, portanto, efetivando uma democratização do acesso, de forma ampliada, democrática e

popular, se estava **produzindo uma hegemonia** na sociedade através do Estado (SPOSITO, 1996). Mas, neste processo, a população participante do Orçamento Participativo e outras tantas atividades organizadas pela PMPA/SMED (e também, as contrárias a estes processos), não “recebiam” as mensagens do centro de forma única, mas diferenciadamente; além disso, ao participarem começam a exigir mais, a cobrar, e, portanto, ao se tornarem sujeitos críticos, como tantas vezes se afirmou em documentos de propaganda ou divulgação da Prefeitura.

O sentido homogeneizador de uma hegemonia que não pressupõe a “unidade na diversidade” (e até a contrariedade, em inúmeros aspectos, dentro de um mesmo campo político alternativo ou anti-sistêmico), não contribuiu para que a experiência pudesse ir além do que foi.

No relacionado aos aspectos da gestão da escola e do conhecimento, a par de significativos avanços, cabe também reconhecer que as mudanças no setor da educação não estiveram sempre ou preponderantemente articuladas/vinculadas numa perspectiva de totalidade do político (**policy, politics, polity**) e no sentido de gerir - onde o *topos* fundamental estivesse no sujeito (agência humana, ação humana, ator). A democratização no sistema educacional restringiu-se aos processos escolares e, mesmo assim, com limites ao longo do processo. Falava-se em democracia, mas as escolas deveriam seguir um regimento outorgado pela SMED; os assessores da SMED mais visavam garantir os “ciclos” do que “induzir” a produção da autonomia da escola, de sua produção e conhecimento.

Os dirigentes da Administração Popular e suas políticas de educação

Nesta parte apresento e discuto mais aprofundadamente as políticas educativas implementadas e a gestão da educação através da manifestação de dirigentes da SMED em diferentes períodos e gestão, das atividades realizadas em cada ano e ao longo dos governos e as Leis propostas e aprovadas nestes governos. Mostro e discuto, apenas, aspectos destes documentos e discursos que se relacionam ou se vinculam ao que venho construindo nas partes anteriores enquanto descrição e interpretação do desenvolvido em educação na cidade de Porto Alegre.

Destacarei nesta parte os três grandes projetos ou proposições desenvolvidas pelo PT, nos dezesseis anos de Administração Popular: o Construtivismo, os Ciclos de Formação e o Fórum Mundial de Educação, segundo manifestações de dirigentes e/ou gestores da SMED no período. O primeiro, o Construtivismo, foi desenvolvido especialmente durante a gestão de Esther Grossi; o segundo, os Ciclos de Formação, durante a gestão de José Clóvis Azevedo. Por suas características, os governos de Fischer (1993) e de Eliezer (2001-2002) podem ser considerados como de transição, o primeiro; de continuidade crítica, o segundo. Não tiveram, cada um destes, um projeto marcadamente próprio, a postura foi mais descentrada. No entanto, farei referência ao Fórum Mundial de Educação, como realização dos dois primeiros anos da última gestão da AP.

A Política e a gestão de 1989 a 1992

Esther Grossi foi Secretária Municipal de Educação de 1989 ao final de 1992, quando foi substituída por Nilton Fischer. Em 1994, é eleita deputada federal pelo PT, sendo reeleita para o período 1998 a 2002. No ano de 2000, publica um livro chamado *A Coragem de Mudar em Educação* (GROSSI, 2000), com artigos, anotações e reflexões, diz ela, produzidos ao longo do período em que esteve à frente da SMED. Utilizei-o para esta parte. Esther é doutora em educação, professora de matemática e sua tese foi relacionada à aprendizagem nesta área. É coordenadora do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) que, em 2000, completou 30 anos, e autora de mais de vinte livros.

Ao assumir como Secretária Municipal de Educação, indicada por Tarso Genro, não tinha grandes vínculos com o PT; inseria-se na proposição do vice-prefeito de ampliar a

representatividade do governo que se iniciava. Sua indicação teria não teria sido referendada pelos grupos e setores políticos que, em Porto Alegre, tinham apresentado seus candidatos⁸⁵.

No início de sua gestão, Esther apresenta um discurso afinado ao Partido, mas gradualmente vai construindo a sua própria trajetória e debate na política educacional. Até porque o próprio PT não tinha “acúmulo político-teórico” no campo da educação, como em outros setores e temáticas, que pudesse dar subsídio real à gestão do Estado e àqueles que assumiam cargos públicos.

A partir da ênfase na possibilidade de aprendizagem das classes populares, às condições necessárias e às atividades de formação (com assessorias chamadas de “ativação curricular”), Esther Grossi vai desenvolvendo um perfil de gestora, manifesto nas atividades que realizou até os debates de que participou, angariando simpatias e construindo avanços necessários e positivos, na primeira gestão da Administração Popular. Além disso, os grandes eventos (como Seminários Internacionais) que realizou, exibiram forte investimento em *marketing*; as publicações e outras ações, apesar de criticadas nas gestões seguintes, foram utilizadas e aprofundadas.

Sua substituição decorreu, em parte, da nova correlação de forças no segundo governo, pois Raul Pont, então vice de Tarso, referendou, junto com Flávio Koutzi e outros dirigentes partidários, uma mudança na gestão da SMED. Vejamos, a seguir, alguns aspectos e ponderações de Esther sobre suas políticas e os processos que vivenciou no período em que foi Secretária Municipal de Educação.

No livro (GROSSI, 2000) a autora afirma serem “falácias de todos os governos, da esquerda à direita, fazendo de conta que se ocupam da educação”, mas não o fazem; e que a “coragem de mudar” não seria um *slogan* do PT, mas de sua gestão, pois esta teria sido para o PT “não só um fato isolado mas um corpo estranho, porque, a bem da verdade, não se sustentou sequer na segunda administração petista de Porto Alegre” (GROSSI, 2000, p.9). Lembra e ressalta sua inconformidade com os altos índices de “não aprendizagem” (ou reprovação) na educação brasileira, principalmente das classes populares, atribuindo tal fracasso às “propostas educacionais [que] patinam em teorias inteiramente ultrapassadas” e que a escola não encontrou, ainda, um substituto para “sua tarefa de oportunizar aprendizagens complexas” (Idem, p.13).

Resgatando seu discurso de posse, em 1989, diz que para enfrentar tais dificuldades seria preciso “admitir a [...] inadequação das propostas didáticas até hoje oficialmente

⁸⁵ Um destes foi José Clóvis Azevedo que tinha trabalho sindical no CPERS e apoio na ATEMPA; pertencia a uma das principais forças políticas no PT municipal, que detinha a maioria nos cargos dirigentes.

disseminadas nas escolas, inclusive em Porto Alegre” (GROSSI, 2000, p.17) e que a didática seria a questão central a ser desenvolvida. Vale a pena, sobre isto, ver o capítulo “Uma Nova Ciência que Nasce” (GROSSI, 2000, p.217) e também outros artigos e comentários.

A autora define didática como “um conjunto de atividades que tem por objetivo fazer aprender um certo conjunto de saberes e conhecimentos, por uma certa população determinada” (GROSSI, 2000, p.17) e que esta última variável (certa população, população determinada) “condiciona a própria proposta, uma vez que a aprendizagem é um fenômeno enraizado em situações concretas e estas não são universais” (GROSSI, 2000, p.17). Mas, enfatiza, que uma população determinada, ou determinadas classes e condições, não são impeditivas à aprendizagem de todos, de “vencer as condições e exigências do ensino tradicional”, sendo, portanto, possível às classes populares também “ascender aos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade” (GROSSI, 2000, p.18). A isto sua gestão teria se dedicado.

Portanto, o acesso ao conhecimento, é um dos aspectos primeiros de sua gestão na SMED (Idem, p.23), pois a “libertação [...] dos grupos excluídos do jugo da dominação inclui de forma contundente o manejo adequado dos instrumentos de pensamento”, para o qual, “num mundo informatizado, por exemplo, o não domínio da leitura e da escrita é um elemento decisivo de marginalização” (Ibidem, p.28). Assim, a conquista da administração pública pela esquerda “nos coloca em face de um compromisso singular na área da educação – o de produzir concretamente a escola pública de qualidade que sempre defendemos e com a qual alimentamos nossos mais legítimos sonhos” (ib, p.29).

Garantidos salários razoáveis, eleições diretas para diretores de escola, participação da comunidade mediante colegiados instituídos, conselho municipal de educação funcionando etc. – como acontece na rede municipal e Porto Alegre – apareceu-nos com tremenda clareza o difícil desafio da tarefa eminentemente democrática da escola, de fazer os filhos dos trabalhadores de baixa renda, dos desempregados, dos bóias-frias, de toda a gama de excluídos se apropriarem construtivamente dos saberes e conhecimentos necessários para a transformação da sociedade. (GROSSI, 2000, p.29)

No entanto, no desenvolvimento desta tarefa, destaca, “alguns” achavam que bastavam espaços de participação para que as propostas (ou a aprendizagem) se realizassem, que um partido democrático e de esquerda ao assumir um governo não poderia ter proposta, pois isto seria autoritarismo já que estas deveriam ser “gestadas inteiramente a partir da posse dos cargos” (Idem, p.30). Ao contrário, diz Esther Grossi, os representantes são eleitos em função de suas plataformas, têm autoridade para apresentar e desenvolver suas propostas, sem que isto seja “enfiar goela abaixo seus propósitos, mas, efetivamente, disputá-los no respeito e na persuasão” (ib. p.30). Foi neste sentido que, nos quatro anos de administração municipal, “nos

ocupamos quase exclusivamente da alfabetização com o que há de mais avançado em matéria de recursos para ensinar”, restando ainda muitas tarefas e políticas que poderiam ter tido continuidade nas administrações seguintes. No entanto, diz ela, não descuidou da participação, mas relacionando-a aos processos de aprender e saber.

O tema da participação dos pais e alunos nas questões pedagógicas foi polêmico nessa gestão, e desenvolvido em artigo específico no livro, intitulado “Participação, sim, mas associada a saberes” (Idem, p.47-53) e em outros. Seus argumentos à associação da participação dos pais e da comunidade à complexidade dos saberes e aos processos “existenciais” traduziu-se na articulação de três áreas em sua gestão: a administrativa, a científica ou técnica e a social⁸⁶.

A dimensão administrativa [...] se refere às instâncias de poder, é o saber fazer. É o campo que contempla os recursos necessários para qualquer ação. A área científica ou técnica diz respeito aos conhecimentos que norteiam o saber fazer e à organização dos recursos de uma empreitada humana. A área ou dimensão social compreende o apoio dos atores humanos que envolvem esta ação. (GROSSI, 2000, p. 48)

Para Grossi, estas três dimensões estariam articuladas, e neste espírito desenvolveu sua gestão. Por outro lado, critica algumas facções de esquerda que “parecem” dar valor apenas à dimensão participativa:

Quando a considera como único elemento de transformação da realidade. [...] A participação, vista como uma plenitude gerará a desilusão dos implicados nas ações políticas quando for percebida sua ineficácia e sua incompletude, exatamente para uma população que necessita resultados palpáveis e rápidos, em função do grau de injustiça e marginalização a que está submetida há tanto tempo. (GROSSI, 2000, p.49)

A participação dos pais e sua organização deve, diz ela, desenvolver-se no sentido do “cumprimento pela escolaridade do dever básico de formação do cidadão”, ou seja, da aprendizagem na escola, que é tarefa “precípua dos profissionais da educação”. Aos pais caberia exigir empenho dos professores para que filhos se alfabetizem e aprendam (GROSSI, 2000, p.52-53).

Ao final do livro, Esther Grossi afirma que “aprende-se germinando perguntas”; relaciona algumas destas germinações, como: “Por que constituímos uma ameaça para alguns ou para muitos, inclusive dentro do PT?”; e responde, de forma irônica, apontando ter sido o fato de ter ensinado as crianças das classes populares com resultados positivos, e não por não

⁸⁶ Esta questão já foi referida atrás, na parte em que discuto as controvérsias e as tensões na primeira gestão, mas faço-o novamente aqui, pois além de aparecer no livro de 2000, é destacado como relevante para a autora como para o debate desta tese.

ter tido propostas específicas para a 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a e o 2^o grau, como já tinha para as 1^{as} séries, que teria sido uma ameaça. Defende e ataca, indicando que a participação do OP é realçada pelo PT, como exemplo de participação cidadã, enquanto que o movimento que se constituiu para sua continuidade à frente da SMED não ter sido considerado participativo e substantivo para os dirigentes do PT.

Estes por sua vez, para sua substituição, alegaram tratar de decisões internas do Partido e, portanto, aos cidadãos não cabia respeito. Estas são questões importantes, que no desenvolvimento da tese, em parte, foram por mim mapeadas, ainda que sem pretender respostas e argumentos que caberiam apenas aos atores dirigentes partidários⁸⁷.

Como já havia referido, inúmeros aspectos das contribuições de Esther Grossi circunscrevem-se aos limites de um paradigma moderno, em relação ao saber e ao conhecimento, e no caso ainda, em conformidade às produções da “sociedade do conhecimento” por parte dos Organismos Internacionais (UNESCO, por exemplo). Por outro lado, se são corretas suas afirmações dos limites da participação, e de fato, podemos perceber que nos dois primeiros anos da segunda gestão, ficou evidente na prática de tais limites; por outro lado, ela cai no sentido inverso, absolutizando o aspecto pedagógico, mais precisamente, a didática do aprender. Além disso, sua didática na qual afirma que “todos podem aprender” num processo, o que pressuporia uma perspectiva democrática a tais procedimentos, no processo de implementação e a perspectiva de que, apenas, o Construtivismo e a didática criada por ela resolveriam os problemas educacionais, evidenciam uma prática autoritária e limitada da compreensão da complexidade dos tempos em que estamos imersos conforme Santos (1999), Wallerstein (2004) e Stoer e Magalhães (2004, 2005).

Exemplificando, ao dizer que ao “não aprender” decorre de “teorias ultrapassadas”, não estaria sendo coerente com a afirmação da necessidade de “aprendizagens complexas”, pois a complexidade pressuporia a compreensão daquelas, não como inferiores hierarquicamente ou ultrapassadas evolutivamente, mas parte de um todo que seria a complexidade sistêmica; afirmar que suas políticas, o Construtivismo e didática, estariam possibilitando as classes populares “ascender aos saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade”, ao “mundo informatizado” através do “manejo adequado dos instrumentos de pensamento, propiciar saberes e conhecimentos”, inúmeras contradições posso detectar.

⁸⁷ Na dissertação já havia argumentado sobre algumas destas questões, que relembro brevemente: os índices de aprovação de 90% na rede eram em verdade, nas séries iniciais, pois não desenvolveu o Construtivismo para as séries seguintes. Sobre a decisão do Partido, da mesma forma como ela foi escolhida secretária, por acordo dos

Haveria um saber acumulado (coisa e objeto), portanto, contraditório à concepção de conhecimento como produção humana (pregado inúmeras vezes nos textos construtivistas de sua elaboração); mais ainda, este conhecimento estaria sendo colocado à disposição, através do “manejo de instrumentos” das classes populares. Não é referido aos interesses das ditas classes populares, ao conteúdo dos conhecimentos e aos interesses em conflito na sociedade.

A Escola Cidadã e os Ciclos de Formação

Na gestão de Sônia Pilla Vares (1994-1996), depois do 1º ano (1993) de diagnóstico da rede, eventos participativos e conflitos internos, que levaram à saída de Fischer (1993), se apresentou à rede municipal a proposta da Escola Cidadã. E, no segundo semestre de 1994, começaram a ser elaborados aspectos da proposta por Ciclos⁸⁸, que no final do ano passa a ser “implantada” como modelo na Escola Monte Cristo, em final de construção e esmerada seleção de professores. No entanto, internamente, na Secretaria, a proposta por ciclos somente vem à tona em fevereiro de 1995, quando os assessores pedagógicos retornaram das férias e iniciaram o planejamento do trabalho, inclusive visando à organização do Congresso Municipal de Educação discutido ao longo do 2º semestre de 1994⁸⁹.

Nesse momento, o Secretário Adjunto, José Clóvis Azevedo, anuncia em entrevista à imprensa que as escolas municipais a partir de agosto, se organizariam por Ciclos de Formação⁹⁰. Os assessores da Secretaria, quadro técnico e escolas ficaram atônitos, pois vinham discutindo o projeto Escola Cidadã, a partir de quatro eixos (gestão, concepção de conhecimento, currículo e regras de convivência) e previam, com as definições do Congresso, a elaboração de novos Regimentos Escolares em cada escola, dos quais faz parte a concepção pedagógica e as normas de organização das turmas e de avaliação dos alunos. Não havia sido cogitado, além do Gabinete da Secretária, até aquele momento, que as escolas deveriam se organizar em Ciclos. Em consequência, no mês de março de 1995, os assessores técnicos da SMED praticamente não foram às escolas, e, em grupo, produziram um livreto (SMED/PMPA, 1995) que serviu de subsídio aos debates preparatórios ao Congresso.

Coloca-se, assim, no cenário da educação municipal de Porto Alegre, novamente, a questão da legitimidade de fazer uma proposta de organização pedagógica. A questão nuclear,

dirigentes, passando por cima de espaços mais amplos de decisão, agora, método semelhante foi utilizado para substituí-la.

⁸⁸ Silvio Rocha produz um documento para debate sobre o Complexo Temático.

⁸⁹ É nesse período de preparação que apareceram nas discussões com as escolas os temas: a escola que temos, a escola que queremos e como construí-la.

⁹⁰ Ver Zero Hora, Março de 1995.

então, era o método de anúncio e, depois, de “implantação” (que é diferente de implementação) dos ciclos, pois radicalmente contrário à noção de gestão democrática. A produção de Andréa Krug (2002), adiante comentada, é bem ilustrativa dos argumentos teóricos-pedagógicos dessa “proposta”. Ao mesmo tempo em que era enfatizado o processo participativo e de construção coletiva das escolas com a SMED, e que esta respeitaria o que fosse decidido no Congresso e pelas escolas em seus processos deliberativos institucionais, os dirigentes da mantenedora apresentam uma “proposta” bastante definida. De outro lado, registra-se nos argumentos dos propositores que tal proposta “resgatava” as lutas e anseios dos movimentos de luta pela democratização da educação, motivo pelo que todos deveriam aceitá-la. Tais afirmações não diferenciavam os atores do campo político e profissional na SMED (propositora), dos da comunidade escolar ou dos cidadãos porto-alegrenses. As vozes dissidentes e de resistência nas escolas foram fracas, como adiante veremos, na produção de pesquisa acadêmica e de manifestações isoladas de grupos e pessoas e setores ligados ao partido. Estes, afirmavam que o método não diferia no método-práticas hegemônicas no país e sistema-mundo de imposição de um pensamento único.

No Congresso (1995) e após, mesmo tendo as novas diretrizes para a elaboração de seus regimentos, as escolas resistiram de forma silenciosa ao não “ciclarem”. Até o fim de 1996, somente as escolas novas tinham tal organização, apesar do tensionamento da SMED para que todos os regimentos se “enquadrassem” e fossem remetidos para a devida regularização pelo Conselho Municipal de Educação. A partir de 1997, as escolas foram mais pressionadas e, assim, em fins de 2000, todas as escolas já se organizavam por Ciclos de Formação. No entanto, das 46 escolas, 42 decidiram, em assembléia ou votações, ciclar, mas quatro delas resistiram, mas acabaram por fazê-lo em função de determinação da SMED (AZEVEDO, 2000).

A indicação de Tarso Genro à próxima eleição para prefeito, confirmada no pleito, substitui a direção da SMED, com Eliezer Pacheco na função de Secretário. Contudo, por apenas dois anos, já que em 2003, com o afastamento de Tarso Genro da Prefeitura, o grupo anterior retorna, tendo à frente Sofia Cavedon.

Para a discussão mais aprofundada desta parte utilizarei dois textos de José Clóvis Azevedo (um de 2000 e outro de 2003), que atuou como Secretário substituto (1993-1996) e como Secretário de Educação (1997-2000), passando a Reitor indicado da novíssima Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2001-2002). Sua produção é ilustrativa do pensamento do grupo que lhe deu sustentação, apesar dos textos serem assinados pelo autor, são reflexões coletivas do grupo a que pertencia então.

O primeiro texto, elaborado ao final de sua gestão (2000), faz uma retrospectiva das políticas e da administração da SMED; e o segundo, elaborado após (2003), possibilita algumas comparações entre a sua visão propositiva e a visão *ex post facto*. Saliento que, em minha análise, as perspectivas e argumentos de Azevedo (2000) diferem de Azevedo (2003) e que essas diferem deveras da interpretação que venho fazendo nesta tese. Trato de explicitar mais a seguir.

No ano de 2000, José Clóvis Azevedo é convidado à 23^a Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), para apresentar a realização de três gestões do PT (1989-2000) na educação de Porto Alegre. Ao abordar concepções sobre “Estado, a escola, a participação e a democracia” diz que a “Escola Cidadã é irreversível”, pois

Porto Alegre tem experimentado e praticado uma nova concepção de Estado que supera visões de Estado nas suas diferentes modalidades e expressões históricas. Trata-se da criação de mecanismos de desprivatização e democratização que colocam o aparelho estatal a serviço de interesses da cidadania. Este processo tem como princípio fundamental a prática da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas. (AZEVEDO, 2000, p.3)

O princípio fundamental – a prática da participação dos indivíduos na construção, implementação e fiscalização – no entanto, não evidenciaria uma nova concepção de Estado em processo de produção, mas apenas a indução, do governo/Estado sobre a sociedade: “O Governo Popular redefiniu o papel do Estado dentro das possibilidades e limites da esfera municipal. [...] estabeleceu um amplo e profundo processo participativo para tomada de decisões”, concretizada na “formação de esferas públicas de decisão, não estatal, onde a participação popular induz as ações do Estado, atuando na construção e na fiscalização da aplicação das políticas públicas” (p.3).

A idéia de Estado como novíssimo movimento social expressa por Santos (1998, 2005), que poderia guardar semelhança ao expresso por Azevedo difere deveras. Isto porque, a participação neste último é instrumental, já que em nenhum momento ele a estabelece como decisão das classes populares e/ou os cidadãos (apenas construir, implementar e fiscalizar a aplicação) sobre o conteúdo das políticas. Tanto é assim que, diz que o “governo popular redefiniu o papel do Estado”, “estabeleceu [...] o processo de participação”; etc.

Sobre a cidadania assim se expressa:

A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e relações socioculturais. (AZEVEDO, 2000, p.9)

No mesmo sentido, restrito e contraditório, do aspecto referente ao Estado, cabe ressaltar que a cidadania não pode ser apenas definida por (ou apenas o exercício dos) direitos alcançados com legitimidade, na correlação de forças na sociedade e aos aspectos políticos. É preciso dar conteúdo a estes direitos e aos deveres; e percebê-los em permanente movimento e como produção dos cidadãos, além de sua ampliação para aspectos como o social, o cultural, etc.

Além disso, caberia perguntar: quem deveria assegurar tais direitos e deveres? Pelo texto, ao observarmos que são ressaltadas apenas ações estatais, ao ser dada ênfase sobre a cidadania em Porto Alegre, seria a este – Estado – tal efetividade. Por exemplo, ao se ressaltar que na primeira gestão, da criação das “escolas infantis” e do conceito de “educação infantil”, a criação do “SEJA” e a “a expansão do atendimento” e da “discussão de uma proposta pedagógica”; e na segunda gestão a “construção e implementação da Escola Cidadã, a partir de 1993 [que] significou a articulação do projeto educacional com o projeto da Administração Popular” ou, ainda, a discussão da “democratização do Estado que orienta a administração municipal em seu conjunto. [...] também na esfera educacional”. (AZEVEDO, 2000, p.9-10). Todas são ações e iniciativas por parte do Estado.

O trecho seguinte também é ilustrativo de que as políticas propostas da SMED buscaram hegemonizar (ou seria homogeneizar) o conjunto da rede municipal:

Era necessário, portanto, criar na educação uma esfera pública não estatal que possibilitasse à cidade discutir e influenciar a construção da política pública para a educação. Em outras palavras, através da criação de mecanismos e de espaços de participação, iniciou-se, na segunda gestão, a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal. (AZEVEDO, 2000, p.10)

Portanto, são enfatizadas as ações do poder estatal sobre ou em direção às escolas (e à cidade) e aos professores, visando a ampliação do acesso, a melhoria das condições de atendimento e a qualidade do ensino. Estas, portanto, não representariam uma nova forma de ação do Estado, seriam ampliação e melhoria das tradicionais formas de atuação do Estado em educação. As dificuldades na implementação da proposta por Ciclos de Formação é interpretada como problemas atribuídos aos professores, pois não teriam se convertido à concepção do que governa:

Há dificuldades também na superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, na identificação das concepções emancipatórias que valorizam e perseguem o avanço contínuo do aluno, na compreensão das necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades das relações socioculturais das comunidades e da baixa sensibilidade para buscar alternativas pedagógicas aos que chegam na escola já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela. Outro ponto de dificuldade é a carência, em alguns educadores, da aspiração de uma consciência cidadã, quando não percebem a necessidade de afirmação e de reconhecimento da legitimidade social alcançada pelo seu trabalho e persistem na afirmação do seu poder e de sua autoridade através de instrumentos punitivos e excludentes, entre eles, a avaliação classificatória e o instituto da reprovação. Finalmente, há a dificuldade do trabalho coletivo e da postura corporativa que não percebe a necessidade de retribuir ao cidadão contribuinte um resultado qualificado de ação educativa. Estes são desafios que vivemos neste momento. (AZEVEDO, 2000, 16).

Os problemas das escolas municipais, que adotaram os Ciclos de Formação, seriam responsabilidade (ou culpa) dos professores, que não teriam assimilado direito (ou compreendido a proposta)? A insistência em “punir, reprovar, classificar, excluir” seriam a razão de viver destes professores? Em que medida este diagnóstico (de resistência das escolas e dos professores) difere do feito por Esther Grossi quando da implantação do Construtivismo?

Até 1993, portanto, na segunda gestão, diz o autor, a “rede” e/ou a “administração” (que parecem ser confundidas ou entendidas como uma só coisa) “não tinha uma política de formação sistematizada, [...] não tinha políticas definidas de manutenção e conservação, [...] não tinha uma preocupação politicamente explícita em relação à exclusão social, [...] não tinha mecanismos de participação institucionalizados, [...] não tinha política de pessoal, [...] não tinha acesso às tecnologias de ponta, [...] não tinha uma proposta pedagógica que estivesse articulada com o processo de democratização e com todos os espaços da instituição escolar, tem hoje parâmetros para avaliar e perceber a sua travessia” (AZEVEDO, 2000, p.18-19).

Então, como explicar outro discurso recorrente, de que as políticas e ações absorveram “todo o acúmulo do movimento dos educadores pela democratização [e] intensamente discutida e socializada entre as escolas”, como os conselhos escolares, a eleição de diretores, na gestão democrática?

Os Ciclos de Formação, continua o autor, “não é uma estrutura ‘nova’ criada para um reenquadramento dos educandos”, o que se contradiz com a citação acima em absolutizar referências negativas associadas aos professores e escolas que resistiam aos ciclos. Mas, uma tentativa de “traduzir na estrutura escolar os ciclos da vida” com “espaços e tempos que buscam responder o desenvolvimento dos educandos”, em substituição “à camisa de força do tempo do ano letivo” mas num processo “permanente de desenvolvimento” (AZEVEDO, 2000, p.26). Sobre o processo de implementação dos Ciclos de Formação na rede diz:

a implantação dos Ciclos de Formação foi um processo rico em discussão, por vezes polêmico. Propiciou confronto entre o conservadorismo pedagógico, o corporativismo e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social. A adesão dos Ciclos foi efetivada por tomada de decisão das Comunidades Escolares, com a participação de segmentos, através de assembleias, plebiscitos, dando legitimidade à proposta em todas as escolas. [...] O caráter democrático das decisões é inegável, embora as posições vencidas nos espaços de deliberação levantem críticas ao processo. É importante registrar que as últimas duas escolas a ciclarem o fizeram sem ter uma posição majoritária pró-ciclos. Contudo, depois de quatro anos de discussão, é muito lógico e democrático prevalecer a vontade da maioria da Rede. (AZEVEDO, 2000, p.26-27)

O autor não faz referência, ao fato, de que tanto a LDB e o Congresso das escolas municipais, não instituírem a obrigatoriedade dos ciclos. A primeira, abre a possibilidade de diferentes estruturas curriculares, inclusive, justifica a existência dos ciclos, e a segunda, estabelece a possibilidade de diferentes modalidades de organização curricular na rede de ensino de Porto Alegre. Sobre o Congresso e suas deliberações (os princípios da Escola Cidadã), no entanto, afirma o contrário disso.

Estas diretrizes orientaram a reestruturação curricular que reorganizou o ensino, criando novos espaços e tempos, redefinindo e superando a organização seriada da escola tradicional, organizando o ensino em três ciclos de formação correspondentes às fases de desenvolvimento do ser humano na idade correspondente ao ensino obrigatório (a infância, a pré-adolescência e a adolescência. [...]) (AZEVEDO, 2000, p.19)

Depois de citar o caso da Monte Cristo, diz o autor que o Plano Plurianual, criou as condições e a legitimidade da implantação dos ciclos na terceira gestão da Administração Popular.

A terceira gestão é a fase de implantação gradativa da proposta no conjunto da Rede e o início da sua consolidação; transformou o plano plurianual, até então um instrumento formal, num instrumento vivo de planejamento participativo. Foram, então, estabelecidas metas para serem cumpridas até o ano de 2000. [implantação de Ciclos de Formação em todas as escolas do ensino fundamental, dentre outras] (AZEVEDO, 2000, p.19-22).

Ao final, merece atenção o registro de que, no 2º Congresso (1999), foi apontada a necessidade de “consolidação e aperfeiçoamento, tanto dos ciclos como dos espaços de participação” (p.28), como decorrente da “falta de experiências democráticas, de referências históricas de práticas coletivas dificultam o processo democrático, ainda contaminado por práticas autoritárias, principalmente em algumas comunidades, onde o processo de participação é insuficiente” (AZEVEDO, 2000, p.29). E isto apesar de todos os argumentos anteriores, no referente à legitimidade, legalidade e concordância de toda a rede: a vontade da maioria, diz ele.

No artigo *Desafios da Educação Municipal* (AZEVEDO, 2003), o mesmo autor

discute o Estado, o planejamento e a democratização da educação:

As questões relativas à gestão pública **da** educação estão subordinadas a um conjunto de problemas históricos que afetam a estrutura e o caráter do Estado brasileiro. [...] a gestão pública **na** educação, principalmente nas duas últimas décadas, tem sido abordada através da utilização de conceitos diferenciados e pressupostos com significados e entendimentos distintos. A abrangência física e a delimitação do espaço de incidência dos instrumentos de gestão do funcionamento institucional, em geral, ainda carregam, no campo das concepções, o predomínio do âmbito administrativo. [...] A predominância dos meios sobre os fins quase sempre permitiu e justificou a concentração da aplicação dos recursos em assessorias, planejamento e consultorias, desviando-os, freqüentemente, das suas reais finalidades, ou seja, da prestação de um determinado serviço à sociedade. A busca de soluções simples, como o protagonismo de experiências coletivas produzidas pela cultura das comunidades, é caso raro na história das relações entre Estado e sociedade do Brasil. (AZEVEDO, 2003, p.87-88). (Negrito CM)

O destaque dos investimento nas atividades-fim em detrimento das atividades-meio é apontado como sinal de mudança em relação às gestões tradicionais; no texto de 2003, são criticadas as atividades-meio, como assessorias, planejamento e consultorias⁹¹. Por outro lado, as reais finalidades estariam no “protagonismo de experiências coletivas produzidas pela cultura das comunidades”. Portanto, uma gestão qualificada e eficaz das políticas públicas democráticas seriam de:

fundamental importância que a gestão pública seja democrática, mas a democratização da educação transcende os mecanismos institucionais de democratização da gestão e de universalização do acesso. Faz-se necessária a democratização do acesso ao conhecimento – a um conhecimento pertinente aos sujeitos sociais reais, a partir dos quais, de suas experiências concretas, se estabeleçam relações constitutivas dos elementos racionais de sua cultura com o conhecimento orgânico, sistematizado. (AZEVEDO, 2003,p.89)

Diz o autor, ainda, que “descentralização e participação não são necessariamente sinônimos de democracia”. Por outro lado, a diferença do uso destes conceitos pelas forças democráticas e socialistas do conteúdo que fazem uso os neoliberais não é simplesmente por estarem “alheias ao macroprojeto de sociedade”, e de não “comprometidas com a transformação das condições objetivas” (AZEVEDO, 2003, p.92).

Pelo contrário, é no processo de democratização, de descentralização e de participação, avançando para que os próprios sujeitos, coletiva e individualmente, em grupos, classes, etc. tornem-se gestores de suas vidas e sociedades que avançaremos na produção do “macroprojeto” de transformação diferenciados dos projetos neoliberais que, ao proporem a descentralização, a municipalização, mantêm o controle dos aspectos centrais e globais (ver Capítulo 1 ao 3). Os neoliberais e aqueles que defendem o *status quo* e o Sistema têm seu

⁹¹ No início de 1993, foram registradas críticas à gestão de Esther Grossi, em relação à quantidade de assessores, por parte dos gestores que assumiam, mas os mesmo que a criticaram, ao implantarem os ciclos de formação também tinham em fins de 2001 mais de 100 assessores (ver KRUG, 2002. p. 113).

macroprojeto, pois o defendem, buscam garanti-lo e legitimá-lo. Para eles a democracia é sinônimo de defesa e garantia “disto que está aí”.

A luta histórica pregressa das forças progressistas não pode ser resgatada e contada como justificadora do que o Estado estaria implementando e como argumento de autoridade a justificativa da aceitabilidade da proposta do Estado, como é feito abaixo:

Os movimentos sociais envolvidos com a educação foram pródigos em produzir quadros que se transformaram em dirigentes políticos, atuando nos parlamentos e executivos, sendo portadores diretos de interesses de bases sociais ligadas à educação. [...] A exigência de protagonismo por parte dos educadores, dos estudantes e das famílias coloca a discussão da educação em todos os planos. A educação pública compreendida como direito produziu a necessidade de uma discussão qualitativa sobre os seus resultados. (AZEVEDO, 2003, p.97)

Isto justificaria as propostas que foram implementadas por seu governo como legítimas daqueles, sendo, portanto, os legítimos representantes deles, pois “portadores diretos dos interesses das bases sociais ligados à educação”. Em outras palavras, são os próprios agentes estatais justificando a canalização de suas ações e políticas através do Estado/governo, apenas:

A democratização da escola pública [...] está hoje dialeticamente relacionada com a implantação das ações práticas governamentais dentro das contradições e das relações decorrentes das duas grandes vertentes conceituais em disputa: a educação como direito – expressão dos movimentos democráticos – e a educação como cultura mercadológica – filiada ao ‘modelo’ de mercantilização da vida. Se o fundamentalismo de mercado é hegemônico em termos de macropolítica, não o é no âmbito das práticas e das microrelações que operam na cultura política do cotidiano da vida nos serviços públicos. Essa contradição constitui o campo de batalha, o espaço de conflito e, sobretudo, a possibilidade de universalização da escola pública, desde que vista na perspectiva de um projeto estratégico de desenvolvimento nacional alternativo à tendência dominante. (AZEVEDO, 2003, p.99)

A polarização na citação é falsa, pois a macropolítica se traduz (se produz e re-produz no cotidiano, senão as classes dominantes não estariam exercendo a sua hegemonia, (ver Caspítulo 1 ao 3) no micro-político. De outro lado, não é verdadeiro que todo o micro-político seria democrático e mudancista, pois como o próprio autor argumentou, estaria ocorrendo resistência às suas proposições “revolucionárias”. Mas, de forma mais aprofundada veremos detalhes desta complexidade em capítulo adiante quando sistematizo e discuto a produção acadêmica sobre o cotidiano dos processo de implementação dos Ciclos de Formação.

Além disso, o Estado/governo não está isento de normatividade e de regras a serem cumpridas, que o condicionam em seu agir transformador, como mostrei teoricamente em partes anteriores, mesmo sendo geridos por governos de esquerda e populares. Sendo assim, afirmar que a polarização estaria apenas restrita ao âmbito da implementação das políticas desde o Estado/governo abstrai toda uma realidade e complexidade das relações na sociedade

civil, e dentro desta as contradições e conflitos inerentes às sociedades de classes, excludentes e desiguais como a nossa⁹².

Em seus argumentos finais, ao justificar a necessidade de uma nova escola e educação, mas sem soluções finais (estruturas, modelos, etc.) teorizadas, advindas dos processos desencadeados na efetivação das políticas e ações no Estado/governo, compreende:

É preciso reinventar a estrutura institucional da escola, entendê-la como uma estrutura superada, imitativa da organização produtiva fabril *taylorista-fordista*, fragmentada, com funções especializadas, trabalho individualizado, parcializado, seqüenciado. Esta estrutura escolar baseada em pré-requisitos, seriada, com tempos e espaços determinados, poderia servir a uma concepção de repetição de informações, de transmissão de ‘conhecimento’, mas não serve como espaço de construção de conhecimento. O espaço de construção do conhecimento demanda uma estrutura que contemple o trabalho coletivo, com novos espaços e tempos que dialoguem com as fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, e que, pela sua dinâmica, não cabe na estrutura da escola tradicional. (AZEVEDO, 2003, p.106)

Se o conteúdo geral da citação é correta, o autor desliza ao não explicitar o fato de que propõe uma nova estrutura de organização curricular – os Ciclos de Formação – (ver BECKER, 2004, adiante), implementada quando Secretário de Educação (1997-2000) em Porto Alegre. Além disso, a relação mecânica entre a escola e o sistema de produção é simplista, como argumentei na Parte I desta tese, e para a qual remeto os leitores.

Em fins de 2000, José Clóvis Azevedo deixa a SMED e assume um novo gestor, a partir da eleição de Tarso Genro como prefeito. Veremos o que dizia o novo Secretário sobre suas perspectivas educacionais para a cidade.

Da Escola Cidadã à Cidade Educadora

A substituição do grupo partidário que comandava a SMED anterior – propositor e defensor apaixonado da estrutura curricular por Ciclos de Formação - deu-se pelo grande questionamento sobre a imposição da estrutura que propôs⁹³. Da manifestação do novo Secretário Municipal de Educação destaco aspectos sobre a realidade educativa encontrada, e da relação da SMED com a rede municipal na implantação dos Ciclos:

⁹² O exercício da hegemonia desenvolve-se através da coerção e do consenso, conforme Gramsci. A coerção é a repressão e o consenso é o convencimento. E ambos desenvolvem-se no cotidiano (CECEÑA, 2001).

⁹³ Os grupos que apoiaram Tarso Genro exigiram mudança nas posturas “autoritárias”, não condizentes com o “espírito” de gestão democrática. Ver, por exemplo, o relato do processo de organização curricular por ciclos de formação na Escola Municipal Campos do Cristal (STUMPF, 2004, p.18); pelo vereador Renato Guimarães, em 2000: “precisamos questionar as nossas certezas, não nos restringindo a uma discussão sobre a estrutura da organização curricular (ciclos, etc.) ou da gestão da escola”, pois esta é uma “obra inacabada, que tem autoria coletiva e deve estar sujeita a modificações”, porque “a superação [...] extrapola as possibilidades de uma intervenção individual, exigindo de todos – professores, funcionários, pais e alunos – de fato, possam sentir-se protagonistas, sujeitos desse processos e não objetivos dele” (GUIMARÃES, 2004, p.133).

[...] a necessidade de mobilizarmos o potencial educativo da cidade como um todo. (p.4) [...] com a caminhada que constituiu os Ciclos de Formação enquanto proposta Político-Pedagógica de organização do ensino valorizando as crianças e os adolescentes enquanto sujeitos de sua aprendizagem. [...] constituir os meios para que este processo se realize de modo envolvente a todos os sujeitos da escola, com abertura para que o conjunto da sociedade discuta e opine sobre a educação pública em Porto Alegre. [...] (p.5). [...] [Mas também] a relação com os trabalhadores [...] que atuam tanto na Secretaria de Educação como nas escolas deve ser profundamente democrática. [para a] correção e [os] reencaminhamentos que venham a se fazer necessários. Para isto, a SMED conta com uma composição plural, envolvendo todos os segmentos do campo da Frente Popular [...] (p.5). Entretanto, é com o saber coletivo, com a participação plural de todas as formas de pensamento e com uma gestão radicalmente democrática que poderemos avançar na busca deste objetivo. (p.6) [...] é visível que, por tratar-se de uma experiência nova e inovadora [...]. Algumas escolas tiveram de implantar os Ciclos sem que estivessem adequadamente preparadas ou motivadas para esta experiência apaixonante, mas difícil. (PACHECO, 2001, p.4-6)

Define-se pela manutenção dos Ciclos, mas com ênfase da autonomia das escolas:

Não reprovar não significa “empurrar” o aluno para frente. [...] um dos valores mais caros a todos os educadores progressistas é a autonomia pedagógica da escola. Nesta medida, sem abrir espaços ao retorno às fórmulas atrasadas como a organização seriada rígida, as escolas devem ter a mais ampla autonomia para, em conjunto com a comunidade, estabelecer o seu Projeto Político-Pedagógico. É indispensável também radicalizar a democracia, fortalecendo e qualificando o Conselho Escolar como a instância política mais importante no espaço escolar. [...] Ampliando os espaços de autonomia pedagógica das escolas, possibilitando que diferentes propostas pedagógicas sejam construídas. Promoção, através da política de formação continuada, de discussões acerca do currículo (equilíbrio entre os saberes locais e saberes universais acumulados pela humanidade) e dos critérios de avaliação e progressão continuada dos alunos, tendo em vista a perspectiva da permanência com a aprendizagem na RME. (PACHECO, 2001, p.6-8)

Eliezer Pacheco apresentará, por outro lado, propostas pontuais, de início e em continuidade ao que vinha se desenvolvendo. Buscará afirmar que a Escola Cidadã enquanto conceito e realidade estava esgotada, sendo necessário avançar para a idéia de Cidade Educadora. Neste sentido, considero que a mais importante de suas realizações foi a transformação dos Encontros Internacionais no Forum Mundial de Educação.

El Foro Mundial de Educación, proyectado con los mismos presupuestos que el Foro Social Mundial, con la intención de constituir un espacio mundial específico para la discusión de la ‘educación como política pública y como práctica social’, cuya significación atraviesa y sobrepasa el espacio de la educación escolar, encarnándose em todas las prácticas humanas e institucionales. [...] Alcanza um sentido de universalidad y de posibilidad en la perspectiva de uma esfera pública, en la que Estado y sociedad, en sus más diversas formas de organización y acción, recrean la vida colectiva”. [...] Tal perspectiva únicamente es posible si se ‘impone el diálogo’ como parte consustancial de los nuevos *modus vivendi* que generamos. El diálogo, que presupone ‘escucha’, ‘reconocimiento del outro’ y que es la base para conseguir la ‘profundización de los modelos de democracia’ que conocemos. (MOLL, 2002, p.61-64)

Em virtude do afastamento do Prefeito Tarso Genro para concorrer ao governo estadual, houve uma reconfiguração dos grupos partidários no Poder Político Municipal. Em

2003, a equipe de Eliezer Pacheco (em parte) foi substituída por muitos dos que tinham saído em 2000, com José Clóvis de Azevedo, conforme Krug (2002) comentou⁹⁴.

Continuidade e descontinuidade de um governar de esquerda

Em síntese, cabe apontar que mudam, sutilmente, os discursos dos dirigentes do durante e do após mandato. Tanto de Esther como de José Clóvis, foi possível constatar, quando estavam na SMED e fora dela. No caso da primeira, apesar de resgatar textos produzidos quando Secretária para publicar o livro analisado (GROSSI, 2000), mantendo inúmeros aspectos de sua produção sobre o Construtivismo, a autora não deu ênfase ao fato de que até meados de 1992, defendeu o Construtivismo, e mais tarde, passa a afirmar que o mesmo estaria superado (ver GROSSI, 2004, in ZH). Do segundo, o mesmo sentido, de um discurso governista em 2000, parece mais livre e reflexivo em 2004; no entanto, sem externar intenção de avançar em sua produção para além da apologia do que tinha realizado, pois não percebemos nos textos consultados, em nenhum momento manifestação ou indício de qualquer aspecto crítico de tais gestões.

Avançaremos, nas partes seguintes, sobre os aspectos das descontinuidade e continuidade nas gestões, mas deixo expresso que, numa visão panorâmica, parece que as gestões eram de partidos diferentes e não de um mesmo partido. Em nenhum momento, como síntese da experiência da aprendizagem coletiva do partido e de seus educadores.

⁹⁴ Parte dos assessores da SMED na gestão de José Clóvis Azevedo vai para as escolas (em especial a Escola Municipal Timbaúva, na zona Norte) e outra para a UERGS, para qual José Clóvis de Azevedo foi indicado

As atividades da SMED nos Relatórios de Gestão

Todo ano, em março ou abril, o poder executivo (a prefeitura) encaminha à câmara de vereadores um Relatório de Atividades do desenvolvidas pelas secretarias municipais no ano anterior para conhecimento e aprovação. Aqui descrevo as atividades dos Relatórios de cada uma das gestões. Afirmo, porém, que foi desde a perspectiva do poder executivo, ou seja, de como os gestores do PT na SMED apresentaram as atividades que realizaram aos vereadores da cidade.

A primeira gestão da Administração Popular: 1989 a 1992

O primeiro Relatório de Atividades da Administração Popular, com Olívio Dutra (1989), será somente produzido em 1990. No ano de 1989, referente a 1988, da gestão anterior, de Neuza Canabarro (SMED) e de Alceu Colares (PMPA) que foram apresentados⁹⁵.

O prefeito Colares, destaca a centralização dos recursos/tributos por parte do poder central (estado e governo federal) e o bloqueio de recursos destes ao governo municipal, as dívidas e o sucateamento das máquinas e dos serviços municipais. Ele tinha sido eleito em 1985 em substituição ao prefeito “biônico” Antônio Dib. No governo estadual (1982-1985) estava Jair Soares (PDS) e no federal João Figueiredo (militar) que seriam os centralizadores dos recursos referidos pelo prefeito. No referente à educação os CIEMs (Centro Integrado de Educação Municipal) eram proposições importantes da gestão de Colares.

Através da Secretaria Municipal de Educação, esta Administração definiu uma política educacional que assume como prioridade a educação da população de baixa renda buscando, com a participação da comunidade, diminuir as desigualdades sociais. Os projetos “Nenhuma criança sem Escola”, “Nenhum Adulto Analfabeto”, “Casas da Criança”, “Escolas Técnicas”, “Iniciação Profissional” e “Centros Integrados de Educação Municipal – CIEM’s”, viabilizam a nossa proposta de uma educação popular participativa. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1989)

como Reitor provisório.

⁹⁵ “Quando assumi o Governo em Janeiro de 1986, encontrei todas as naturais dificuldades de uma administração que se inicia, quais sejam as dificuldades de caixa, pesados encargos da dívida, aliados ao sistema tributário centralizado no que se refere às rendas públicas. A inexistência de projetos de execução e de projetos para financiamento em tramitação, bem como a constatação de um parque de máquinas em vias de sucateamento, retardaram, de uma certa forma, a ação de governo. Foi necessário concentrar a atenção em medidas que tiveram por objetivo o saneamento das finanças e a elaboração de projetos de toda a ordem capazes de atender a curto e médio prazo as grandes necessidades da população. O bloqueio no aporte de recursos estaduais e federais quer forma de financiamentos, quer sob a modalidade de fundo perdido, levou a Administração a programar-se concentrando prioritariamente os seus esforços no seu projeto educacional, na saúde. Na melhoria das condições de vida nos bairros e vilas mais carentes e no Projeto de Humanização do Centro, ao mesmo tempo em que buscava novos caminhos para a obtenção de recursos próprios capazes de suportar tais investimentos” (COLLARES, 1989).

A população prioritária a ser atendida era a de “baixa renda”, através de uma série de exemplos citados pelo respectivo prefeito como:

número de entidades assistidas pulou de 14 para 90 creches, sendo 69 conveniadas e as demais recebendo alimentação e diversos, de acordo com a disponibilidade além de mais 178 lares vicinais ou substitutos, 88 clubes de mães; 30 entidades de assistência a idosos e carentes e 34 que assistem a excepcionais e deficientes (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1989)

Podemos afirmar que das proposições e das realizações encontramos aspectos e indicadores de um projeto popular nesse governo do PDT na cidade. Outros projetos destacados foram “Deixe Porto Alegre Respirar”, “Adote uma Praça”, “Feiras Livres”, “Feiras de Economia”, “Feirão do Povo” e o “Projeto Cabra”⁹⁶.

O Relatório do 1989, já se refere as atividades desenvolvidas pelo PT no governo de Olívio Dutra e de Esther Grossi como secretária. Diz o documento que a política educacional da Administração Popular estaria embasada no pressuposto de que a escola possui valor social e de construção de conhecimento, a partir da relação didática entre a ciência (conhecimento acumulado historicamente pelo homem) e a cultura, no processo vivenciado pelo sujeito. Todos teriam direito à educação e se resgataria a práxis do professor, enquanto agente direto do processo vinculado com a sua formação profissional, lhe garantindo acesso às mais recentes descobertas em educação.

Ressalto que a valorização do professores se relacionaria (ou estaria subordinada?) “às mais recentes descobertas”, as quais lhes possibilitariam realizar a “articulação da teoria com a prática”. Por outro lado, as políticas educativas deram ênfase na problematização das teorias e práticas que afirmavam que as crianças pobres, com déficit, não podiam aprender.

Dentro da prioridade de construção de proposta pedagógica para as classes populares procedeu-se a um trabalho integrado entre as equipes de diversas áreas e as atividades de valorização profissional dentre as quais: cursos de alfabetização (participaram 25% dos alfabetizadores da rede municipal), encontro sobre avaliação em 1ª série; Seminário “A Expressão lúdica e a Criatividade na pré-escola”, encontro de estudos para os professores da pré-escola; Palestra com Madalena Freire; encontros com os monitores dos centros infantis (SMSSS); I Encontro de Bibliotecários das escolas municipais; seminário sobre o exame médico conjuntamente com a SMSSS aos professores de Ed. Física; Projeto Ioschpe - utilização do vídeo na aprendizagem das artes plásticas. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1990)

A afirmação de que as propostas educacionais eram para as “classes populares” aparecerá ao longo dos 16 anos em variações da expressão, mas com sentidos diferenciados, pois já no Relatório do ano seguinte (1990), a maior ênfase da gestão estaria nas realizações da SMED:

no sentido de resgatar a função precípua da escola pública enquanto lugar de aprendizagem, especialmente aqueles sujeitos excluídos do processo aquisição do conhecimento letrado. Nesse sentido, apresenta como metas a universalização do acesso e permanência na escola que se constata pela ampliação 9.945 novas vagas em função da otimização do espaço público, e nomeação de 739 professores (dados 1989/1990). Atuando no sentido de generalizar a proposta construtivista de ensino e aprendizagem com ênfase na alfabetização. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1991)

Se ao longo do primeiro ano de governo do PT se deu “prioridade à construção da proposta pedagógica para as classes populares”, no segundo ano, tal proposta já estaria definida como sendo o Construtivismo visto buscar-se sua “generalização” na rede municipal como percebemos na citação cima.

A ênfase na aprendizagem como componente central da proposta da Administração Popular amplia-se através dos meios para o atendimento e na generalização do Construtivismo, possibilitando assim, o acesso à escola e à permanência, exemplificado através da ampliação das matrículas e da alfabetização. Mas, também, na nomeação de professores (739) e um “programa de valorização profissional” para se “democratizar os saberes científicos” como forma de tornar eficaz a intervenção “no campo da educação”; um “programa de educação infantil”, através e em decorrência da criação de “20 escolas infantis dentro da nova concepção político-pedagógica da SMED/PMPA”.⁹⁷ Um terceiro programa referido foi as “atividades alternativas”, que buscaram aumentar a participação da comunidade em horários alternativos na escola. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1991).

Tal aspecto, do Construtivismo, como vimos, será motivador de debates nos encontros partidários do PT, pois além de se buscar constituir como central nos debates partidários, colocava em segundo plano aquelas proposições mais relacionadas à gestão democrática e à participação. Por outro lado, evidenciava a falta de proposições do PT nesse aspecto (o pedagógico) até então.

A participação, como aparece com mais destaque no Relatório de 1991, portanto, no terceiro ano do governo da Administração Popular, a partir da afirmação de que os projetos educativos estariam em “sintonia com a vontade popular” através da criação de “canais de participação política e recuperando espaços públicos”, ou da criação do “forum do orçamento participativo”; da relevância do “método construtivista” com as primeiras “séries-classes construtivistas” (a alfabetização de 90% nas escolas municipais); e novamente, ao ser destacada a “escola como lugar de aprendizagem”.

⁹⁶ “...o seu animal de estimação”, que “proporcionou a distribuição de cabras à população de baixa renda das vilas visando melhorar o nível alimentar destas”.

⁹⁷ As “casas das crianças”, de Collares, foram inauguradas ou ampliaram-se na gestão de Esther.

O ano de 1992, último de Esther como secretária, foi produzido em 1993, portanto, pela nova equipe que tinha assumido a educação municipal, e que tinha substituído Esther Grossi em decorrência das disputas internas no partido (e da mudança da correlação de forças) se diz que a proposta da SMED visou a “construção e garantia de uma escola pública democrática e de qualidade”, a qual passaria, “pela consolidação de uma proposta pedagógica clara, voltada aos interesses das classes populares” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1993):

Partimos da premissa que os alunos oriundos das classes populares têm todas as condições de aprender como qualquer criança ou adolescente desde que sejam confrontadas com uma proposta didática adequada. Mais do que nunca, nossa experiência tem desmistificado que a desnutrição ou carências sociais e afetivas sejam as responsáveis pelos baixos resultados e pela evasão dos alunos das escolas frequentadas por alunos de classes populares. A adoção da proposta construtivista em nível de escolas municipais de Porto Alegre através da SMED, veio exatamente no sentido de inverter este quadro, apontando para a construção de sujeitos autônomos. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1993)

Portanto, se reconhece o trabalho desenvolvido (e a ser consolidado), pois a “adoção da proposta construtivista” nas escolas municipais teria papel importante nas políticas educativas desenvolvidas.

A SMED teria adotado uma “estratégia de educação para sua implantação nas escolas municipais”, através de três linhas de intervenção de 1989 até hoje: 1) Formação e a remuneração digna dos professores; 2) A garantia de recursos materiais adequados; 3) A Construção de relações democráticas e Participação popular. No entanto, tais questões deveriam (ou buscaram ser) articuladas ao fundamental: a adesão dos professores para que se “obtivesse sucesso na sua implantação e adequação à realidade das escolas municipais”, pois, o resgate da dignidade “através de uma remuneração justa e condizente com a importância de seu papel”(dos professores) e a “realização das eleições diretas para escolha de diretores” no aspecto da democratização, teriam sido os elementos da construção da proposta.

A segunda gestão da Administração Popular: 1993 a 1996

No ano de 1993, o relatório das atividades será integral da nova equipe. Mas a troca do secretário, em outubro de 1993, não é referida ou relacionada a qualquer alteração do que foi realizado. Então, o relatório depois de destacar a quantidade de eventos realizados (35 eventos: 19 cursos, 02 oficinas de trabalho, 06 painéis, 04 palestras, 03 promoções diversas, 01 seminário Internacional) e do público atingido (25.958 pessoas)⁹⁸ nas atividades de

⁹⁸ Na época os professores não chegavam a 3 mil.

formação e aperfeiçoamento dos professores, destaca aspectos de diferenciação da política educacional gestão anterior:

A Secretaria Municipal de Educação - SMED desenvolveu no ano 1993, um projeto educacional [...] apostando na possibilidade de aprofundar o já realizado e introduzir uma nova Perspectiva Político-educacional. [...] a partir do entendimento de que a Educação não é apenas um fato epistêmico, de conhecimento, mas [tem] caráter social [...] dimensão cultural e política. A contextualização da Educação, que considera as bases sociais e políticas da educação institucional, levou a uma redefinição na política educacional e à introdução de novos procedimentos. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1994)

A redefinição da política, dizia-se ter referência no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e os novos procedimentos foram o desencadeamento de reuniões, seminários, a implantação de Conselhos Escolares, de Grêmios Estudantis, e a realização de estudos sobre a eleição de diretores e vice-diretores e o repasse mensal de verbas às escolas. Ao mesmo tempo, na intervenção da DEE (Departamento de Educação e Ensino) junto às escolas buscando “avançar no debate em torno da Educação Pública e os imperativos da democracia”:

A construção do projeto pedagógico partiu da compreensão que a Escola é um espaço de elaboração de afirmação e de crítica. Visando ir além do senso comum, que apenas reproduz o dado, e construir um novo saber escolar. O conhecimento é elaborado através de interação social e dependente de variáveis provenientes da cultura, contexto, etc. E a prática docente se faz aliada às vivências e história da comunidade. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1994)

Então, neste primeiro ano, os objetivos da intervenção seriam “romper com a fragmentação do processo de construção do conhecimento e do próprio sistema escolar, e superar sua descontextualização”, mas também, rever “o papel dos professores”, realizar uma “reorientação e ampliação do currículo”, a “reorganização do uso do espaço e tempo escolar”, mas “fundamentalmente alcançar a qualidade da educação”. A autonomia da escola e a participação seriam os parâmetros da intervenção, pois buscava uma “relação dialógica entre os diferentes atores do processo” e a partilha do poder de decisão. Foi constituída uma Assessoria Comunitária (em 1993) com o “intuito de mediar, fortalecer e democratizar as relações entre o poder público e a sociedade, entre SMED e as comunidades escolares, entre os educadores e os pais/alunos; entre as praças/parques e comunidades” no processo de produção da política municipal de educação de forma participativa (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1994).

No Relatório de Atividades de 1994, a equipe que permaneceu, depois da saída do professor Fischer, destaca que para a “construção de uma sociedade democrática e cidadã” é necessária uma educação a “serviço das classes populares”, enfrentar e romper com práticas e

procedimentos que impedem a “construção democrática e participativa em todas as instâncias do Sistema de Ensino Municipal”, através da criação da Escola Cidadã. E que ao longo do ano, se buscou, através do debate da “escola que temos” e da “escola que queremos” e “como construí-la”, enraizar estes pressupostos (democráticos e populares) nas comunidades escolares de uma escola: cidadã, democrática, plural, crítica e de qualidade (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1995).

Para se construir uma cidade cidadã, é preciso pensar na garantia e no avanço dos direitos sociais de todos os cidadãos. Estes direitos também perpassam a estrutura escolar, a gestão, organização curricular, o sistema de avaliação e as regras de convivência no cotidiano das escolas. Nesta perspectiva, a proposta político-pedagógica desta gestão, caracteriza-se pela radicalidade no que concerne ao rompimento com práticas e procedimentos que obstaculizam a construção democrática e participativa em todas as instâncias do Sistema de Ensino Municipal. (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1995)

O projeto Constituinte Escolar buscou a “reestruturação curricular, novas regras de convivência dentro das escolas, a sua gestão democrática e a definição de novos padrões de avaliação”, e que, ao ter iniciado no 2º semestre de 1994, culminaria em “1995, na elaboração de novos regimentos em cada escola, contendo propostas de todos os segmentos da comunidade escolar”. A SMED criou, também outros mecanismos e canais para a participação para “consubstanciar sua proposta político-pedagógica” como o “processo interno de planejamento participativo, a partir do diagnóstico das escolas” (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1995).

O Relatório de 1995 inicia, destacando os objetivos do ano de 1994 e sua efetivação: consolidação do processo de gestão democrática em todas as instâncias do Sistema de Ensino Municipal; consolidação da política de valorização dos trabalhadores em educação; democratização do acesso e qualificação da permanência; dotação de infra-estrutura indispensável à oferta de ensino de qualidade; integração das prioridades da SMED com as políticas públicas da Administração Popular.

Portanto, conforme a SMED, suas ações estiveram relacionadas com a construção da escola cidadã “plural, radicalmente democrática, participativa, transformadora, preocupada com uma nova qualidade de ensino e com a ruptura da verticalidade institucional”, desencadeadas através do “processo de gestão democrática em todas as instâncias do sistema de Ensino Municipal” e numa “nova estrutura organizacional da SMED”, na “instituição dos Conselhos Escolares em 100% das escolas municipais”, na “realização [...] de eleição direta de diretores e vice-diretores” e no “Congresso Constituinte Escolar” e nas atividades de

formação de professores. Todas estas ações estariam consolidando os princípios do Congresso Constituinte e de democratização⁹⁹ (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1996).

No Relatório de Atividades de 1996 destaca-se que a partir do Congresso das Escolas Municipais (em 1995), estas estariam elaborando seus os novos regimentos escolares, no rumo do “projeto Escola Cidadã, tendo como diretriz a educação democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade” (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1997):

O Projeto Escola Cidadã, que a SMED está implantando, fundamenta-se na democratização dos espaços e práticas escolares, a partir de mecanismos que garantam com a Comunidade Escolar a socialização e o exercício de escolhas e decisões, promovendo a compreensão coletiva do conhecimento e a descentralização do poder. Este projeto desdobrou-se em ações, entre as quais o processo de construção dos regimentos escolares, em consonância com os princípios discutidos no conjunto das escolas, no Congresso Constituinte Escolar, em 1995. E, durante o ano de 1996, foram elaborados 19 novos regimentos escolares, sendo que desses, 11 já foram encaminhados ao CME para aprovação. (PMPA/SMED/Relatórios de Atividades, 1997)

Depreende-se daí que, as escolas estariam elaborando seus próprios regimentos, e não necessariamente, a organização em ciclos, e que estes, como proposta da SMED, estariam sendo implantados por iniciativa da Secretaria nas escolas que inaugurava. Tanto é assim, que ao final de 1996 somente as que tinha inaugurado assim se organizaram.

a SMED propôs à Rede Municipal de Ensino, que o ensino fundamental fosse estruturado em três ciclos de formação, compostos de um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido do início até o final da educação básica. Desta forma, a experiência de ensino organizado por ciclos de formação foi implementada em 1995, na Escola Municipal de 1º Grau Monte Cristo, sendo ampliada para mais três escolas de 1º grau, durante o ano de 1996, beneficiando 1.529 alunos que passaram a frequentar uma escola não seriada, invertendo-se assim, a lógica da exclusão, representada, em especial, na reprovação. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1997)

Finalmente, o crédito escolar é destacado como mais uma medida de “manutenção e qualificação do processo pedagógico” das escolas e como mais um “passo para esta descentralização na aplicação de recursos financeiros da SMED”.

⁹⁹ O III Seminário Nacional da Escola Cidadã “buscou aprofundar o processo de qualificação do ensino, através da constituição da escola enquanto um espaço público importante para a construção da cidadania”; os Encontros regionais - Constituinte Escolar mobilizaram “4.000 representantes dos segmentos da escola, que se reuniram nas 7 (sete) regiões dos Núcleos de Ação Institucional da SMED, para debaterem a partir das discussões nas escolas, princípios e concepções, objetivando a reestruturação curricular e reelaboração ou construção dos Regimentos Escolares”; o Congresso Constituinte “definiu os princípios e as diretrizes globais que embasarão os Regimentos Escolares,” o Curso “A organização dos Ciclos [...] no contexto da reestruturação curricular” objetivou “pensar na diferença, para professores e assessores da RME” ao “estabelecer um estudo comparativo das propostas de organização do ensino, por ciclos de formação, em diferentes países” e, outros eventos realizados, relacionaram-se à democratização do acesso do aluno à escola e à qualificação da sua permanência; ampliaram-se os convênios, as bolsas de estudo, a otimização de espaços físicos e de infra estrutura nas escolas, os kits de materiais, o transporte escolar, etc. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1997).

A terceira gestão da Administração Popular: 1997 a 2000

No Relatório de 1997, se inicia falando dos objetivos: “a consolidação da proposta político-pedagógica com a construção de uma escola de qualidade, democrática, cidadã e comprometida com os interesses das classes populares”, chamada escola cidadã: aprendizagem para todos. Portanto, quase igual ao ano anterior, mas adenda-se que, o ano de 1997 foi adverso às forças populares com o neoliberalismo (de Britto e FHC), mas, “superadas muitas dificuldades e concretizadas ações estratégicas relevantes do trabalho educativo” da SMED pela articulação com outras Secretarias Municipais de Educação da grande Porto Alegre; pela participação em debates de rádios e TVs; assessorias à prefeituras e secretarias do interior; participação ativa no II CONED (Congresso Nacional de Educação); etc. Em Porto Alegre se estaria radicalizando a democracia e a aprendizagem “através da implantação da Escola por Ciclos de Formação, do MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos), além das novas propostas curriculares para a Educação infantil, Educação especial e para o Ensino Médio” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1998).

Por sua vez, o repasse trimestral às escolas, teria “qualificado a administração escolar, promovendo-a para autonomia no gerenciamento de suas expectativas contextualizadas no projeto político de educação para o Município de Porto Alegre”. E todas estas ações revertendo “o quadro de repetência e evasão dos alunos”. Para o ano de 1997, a SMED pretendia “atingir 10 escolas da rede municipal” com os ciclos, mas tinha chegado a 13 escolas (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1998).

O Relatório de Atividades de 1998 (PMPA/SMED, 1999) novamente, se afirma a contrariedade ao projeto neoliberal que, através do FUNDEF, reduziu recursos municipais e induziu à municipalização, desresponsabilizando o “Estado” e afastando-o de “determinados setores, dentre eles a responsabilidade com a manutenção da escola pública e gratuita”. Mas, em Porto Alegre, se estaria resistindo e suas ações, consolidando um projeto de escola cidadã: aprendizagem para todos, sem sentido contrário àquele.

Este desafio cotidiano de construir coletivamente a “escola que queremos”, tendo como prioridade o amplo processo de reconstrução curricular, articulado a partir e pela profunda democratização da escola, está alcançado na proposta de organização do Ensino por Ciclos de Formação. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1999)

Tal fato, seria corroborado, pelos indicadores de aprovação de 85,5% e de 2,43% de evasão nas escolas municipais em decorrência da proposta. Uma novidade na organização deste relatório é o destaque a três eixos: democratização do acesso ao ensino, a democratização da gestão e a democratização do conhecimento.

Assim, a **democratização do acesso** ao ensino estaria ocorrendo via: “Projetos e a [implementação de] ações com vista à democratização [...] via alternativas concretas de atendimento dos excluídos a partir da ampliação e da qualificação dos espaços já existentes nos diferentes níveis e modalidade de ensino”¹⁰⁰.

Para a **democratização da gestão** e na **democratização do conhecimento** são citados pelo secretário: “A gestão democrática garante o comprometimento das escola Municipais com a transformação social e com a formação de sujeitos cidadãos, democratizando as relações de poder no interior de cada unidade de Ensino”¹⁰¹. Já a democratização do conhecimento se relacionaria, também, à democratização da escola ao

Cria[r] espaços para a formação de sujeitos cidadãos na dimensão política da pedagogia da participação e, no âmbito pedagógico tende a romper os “muros culturais” que isolam a Escola da Comunidade possibilitando a articulação do trabalho pedagógico com o contexto cultural dos usuários. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1999)

As ações da SMED, no ano de 1998, giraram em torno destes objetivos (e concepções?!), seja, na formação dos trabalhadores em educação, dos funcionários, alunos, da comunidade escolar, nos cursos, seminários, estudos, etc., e nas publicações da Secretaria Municipal de Educação.

O Relatório de Atividades de 1999 diz que a AP tem como “eixo central [...] a democratização das relações do poder público com a sociedade civil, fundamentada na participação popular, na democracia direta, incorporando os diferentes atores sociais no exercício da cidadania, no direito à cidade e aos seus serviços”, que estariam sendo efetivados, na educação, através do Projeto Escola Cidadã. Este, ao ser implementado, estaria promovendo a “compreensão coletiva do conhecimento e a descentralização do poder, construindo e transformando a escola em espaço permanente de prática democrática” em disseminação no “corpo social” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2000).

Novamente, José Clóvis de Azevedo é citado, para corroborar que a Escola Cidadã estaria se consolidando no cotidiano através da democratização do acesso ao ensino, do conhecimento e da gestão. O discurso contra o neoliberalismo desaparece, e se diz que, desde 1996, se vêm trabalhando com a Secretaria de Educação (RS, na gestão de Britto, portanto) na

¹⁰⁰ Citam-se ações relacionadas ao MOVA, à Educação Especial, ao Ensino Médio, e ainda, a expansão do atendimento na Educação Infantil, visa convênios com creches comunitárias (10 novos), a expansão da proposta por ciclos de formação para mais 25 escolas, mais 3.578 vagas (com a conclusão de 3 novas escolas) e o início da construção de mais duas escolas decididas no OP de 1998. (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 1999)

¹⁰¹ Traduzidas nas políticas implementadas pela SMED (nas eleições de diretores, no repasse de recursos trimestrais as escolas, no OP da escola Cidadã, na criação do Sistema Municipal de Ensino). Os argumentos parecem indicar que apenas a implantação destes mecanismos efetivariam a gestão democrática (Idem, 1999).

unificação das matrículas. As bolsas de estudos, em 1999, teriam atingido 1.432 e a SMED teria promovido a “integração destes alunos no mercado de trabalho”; realizou-se o II Congresso das Escolas precedido de encontro dos Conselhos Escolares visando “aprofundar as diretrizes educacionais que sustentam o projeto Escola Cidadã-Aprendizagem para todos”; o 1º Encontro Brasileiro de Cidades Educadoras; implantado o Sistema Municipal de Ensino¹⁰² (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2000).

A quarta gestão da Administração Popular: 2001 a 2004

O Relatório de Atividades de 2001 foi realizado por outro grupo, pois com a eleição de Tarso em finais de 2000, a equipe que estava à frente da SMED desde 1993 é substituída. Um destaque, inicial, seria de que nos três (3) relatórios seguintes (2000, 2001 e 2002), se diz que “a Prefeitura apresentou novamente um balanço equilibrado de suas finanças”, mas, no ano de 2003 tal referência não é feita¹⁰³ (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2001).

O relatório de 2001 diz que os desdobramentos das políticas da AP teriam na educação os seguintes eixos: “o combate à pobreza absoluta, a radicalização da democracia e o impulsionamento da inovação tecnológica no âmbito do desenvolvimento da economia local”. Mais especificamente, na educação, “além de resgatar o acúmulo de 12 anos de trabalho”, seria “dimensionando o alcance social das políticas até aqui desenvolvidas e diagnosticando as mudanças necessárias para qualificar as escolas da Rede Municipal de Ensino”. Estas, seriam necessárias, para se relacionar a construção do “Projeto Porto Alegre Cidade Educadora” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2001).

Partia-se da compreensão de que a “educação não acontece apenas nos limites da escola, mas no conjunto dos espaços educativos da cidade”. E, ao se referir ao sistema de Ciclos de Formação no ensino fundamental, diz ser necessário continuar, mas aprofundá-lo, e que, para isso as assessorias às escolas foram modificadas para “contribuir com a perspectiva de Cidade Educadora” (de 7 NAIs para 4 zonais). Realizaram-se atividades de formação permanente e organizou-se o Fórum Mundial de Educação¹⁰⁴ (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2001).

¹⁰² O Relatório de 2000 é praticamente igual ao do ano anterior, ressaltando que, “o projeto de organização do Ensino por Ciclos de Formação teve sua implantação consolidada até o final de 2000, atingindo todas as escolas de Ensino Regular e de Educação especial”.

¹⁰³ E neste ano se afirma o desequilíbrio financeiro da PMPA e o fim dos reajustes bimestrais aos funcionários.

¹⁰⁴ Este evento foi bastante significativo e, ele, somente, poderia ser matéria de estudo e pesquisa. No entanto, na perspectiva que venho trabalhando, os fatores determinantes aos processos que se configuraram e bases à interpretação da tese aqui defendida, já estariam consolidados, e na medida em que, esta gestão foi pífia em seu

O relatório de 2002 reafirma os três eixos anteriores, da cidade educadora, de que a escola ocorre também nos espaços fora da escola, na cidade, das ações realizadas e que dentre estas promoveram-se “cursos de qualificação profissional no setor da construção civil” para um grupo de cinquenta jovens da rede municipal e das assessoria por áreas, por regionais e outras ações foram destacadas (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2003).

No Relatório de 2003, novamente a equipe da SMED é mudada, e assume o grupo que tinha saído em 2000, e retornam, também, à “Escola Cidadã”, dizendo-se que ela vem sendo construída “ao longo dos 15 anos de Administração Popular afirmando-se como referencial de qualidade em educação no plano teórico, ético e político-pedagógico e obtendo reconhecimento nacional e internacional”. Tal escola apresentaria um “avançado e consolidado projeto de educação pública democrática e de qualidade social que busca inserir a cidade no processo de apropriação autônoma do conhecimento construído pela humanidade, concedendo o direito à educação como um compromisso assumido e não um privilégio de poucos” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2004).

Tal projeto tinha três eixos (a democratização do acesso, mas com adendo da palavra inclusão; a democratização do conhecimento, com adendo da palavra aprendizagem; e a democratização da gestão). No primeiro item, se diz que, a escola por ciclos estaria ampliando as vagas e matrículas através da central de vagas, bolsas, políticas de permanência, a merenda, Ficais, e projeto da gestão anterior. No segundo, a democratização do conhecimento–aprendizagem, diz-se que “pressupõe a garantia da inclusão como princípio e o sucesso escolar como meta, pois compreendemos que a aprendizagem se constrói dialeticamente na relação de ensinar e aprender a partir de saberes de cada indivíduo e de suas singularidades” e que isto estaria sendo realizado pela “organização escolar por Ciclos de Formação”, consolidada até o final de 2000. Finalmente, o terceiro item, seria o pilar de sustentação do “Projeto político-pedagógico da SMED”. Neste, a escola seria um “um laboratório de cidadania” e de participação ativa de todos através dos “conselhos escolares, das gestão dos recursos materiais e financeiros, [das] orientações pedagógicas e gestão político-administrativa das escolas” (PMPA/SMED/Relatório de Atividades, 2004).

tempo e mais ainda em suas realizações (com esta exceção!), pois, ao saírem em fins 2002, retornaram os antigos gestores e pouco restou de evidências do que teriam produzido de novo.

As relações das atividades com a u-topia num governar de esquerda

Um primeiro aspecto que emergiu da sistematização das atividades realizadas foi que, ao longo do processo, as proposições e até o discurso dos relatórios vão arrefecendo em sua radicalidade, e adaptando-se ao funcionamento da lógica institucional.

No início da gestão de Esther Grossi, podemos perceber aspectos relacionados a sua política voltada às classes populares e ao acesso e à aprendizagem. Mas, gradualmente, as ênfases se relacionaram ao Construtivismo, às ações de efetivação da proposta e às últimas novidades científicas. E, no ano de 1991, a implementação da proposta Construtivista é relacionada aos índices de aprovação, que também será um recurso usado por José Clóvis para corroborar que os ciclos de formação estariam dando certo. A ênfase à escola, enquanto lugar de aprendizagem, destacado por Esther em inúmeros momentos, também pode ser vinculada ao papel dos ativadores junto às escolas e aos professores para que estes se “apropriassem” do Construtivismo, e assim, fazer com que os outros (os alunos) aprendessem.

No início da segunda gestão, em 1993, percebemos a referência à “qualidade e à gestão democrática” e à autonomia, que as escolas tinham projetos plurais e que a gestão democrática seria garantida em todas instâncias do sistema¹⁰⁵ e de que os conselhos escolares e o eleição diretores seriam os instrumentos desta participação. Nos anos seguintes (1994-1996) as ações desenvolvidas se relacionaram à gestão democrática e à escola cidadã, a qualidade desaparece das referências principais. O projeto Constituinte Escolar e o Congresso das Escolas deveriam contribuir, também, como espaços de produção dos novos regimentos a serem concluídos em 1996 dessa escola. Duas alterações ocorreram, nesse período.

O Congresso das escolas, marcado para final de 1994, somente ocorrerá em meados de 1995 e, depois, somente as escolas criadas pela SMED se organizaram em Ciclos de Formação. Sobre esta última questão, no Relatório de 1996, se afirmou que inúmeros regimentos foram enviados à SMED, e não sendo aprovados (?!), deduzo que somente aqueles que referendassem a proposta da SMED seriam aprovados. É o que percebemos no Relatório de 1997, e inclusive, ao ser fazer referência ao Regimento Padrão para as escolas. Por sua vez, a ênfase, na gestão de José Clóvis, de que até o fim de 2000, todas as escolas seriam por ciclos condicionam ou induzem-nos a interpretar que todas as atividades realizadas relacionaram-se a este objetivo: ser implantado em todas as escolas regulares e de educação especial.

¹⁰⁵Esta questão da gestão democrática em todas as instâncias do sistema foram citados até os relatórios de 1995.

A gestão de 2001 e 2002, a partir dos relatórios, será sem grandes novidades, com exceção da realização do Fórum Mundial de Educação pela transformação dos grandes eventos internacionais. E, no ano de 2003, com o retorno e a reafirmação do desenvolvido de 1994 a 2000, e com pequenos adendos de palavras, não apresentam grandes novidades aos impasses que vinham se configurando.

Ao chegar ao último relatório percebia um arrefecimento das “paixões” político-pedagógica ou do “espírito” dos elaboradores dos primeiros. Naqueles, parecia que visavam apresentar e evidenciar aspectos e ações das mudanças realizadas; a mesmice fica evidente na continuidade, na permanência, na manutenção do que vinha sendo feito, sem grandes novidades.

As leis educacionais do PT em Porto Alegre

Na análise política dos processos referentes às etapas da produção legislativa, desde a formulação do projeto de lei até sua votação final e publicação, bem como a de posterior regulamentação, percebem-se conflitos, tensões e interesses a partir das intervenções e alterações da proposta de lei original até a versão final da votação. Nesta seção do texto, não realizaremos toda esta análise, pois me deterei em lei de iniciativa do executivo ou de vereadores da base do governo. Mas será dada atenção a alguns elementos de contexto, ou seja, a antecedentes dos projetos de lei encaminhados pelo Poder Executivo Municipal de Porto Alegre à Câmara de Vereadores; ao seu conteúdo e debates; e também ao tempo de tramitação dos projetos de lei e ao tempo de sua regulamentação, i.e. da publicação da Lei até o início efetivo de sua vigência ou implementação. Com isso pode-se perceber alguns impasses ou divergências existentes entre grupos, nos diferentes espaços de poder.

Dos projetos de lei apresentados pelos governos da Administração Popular desde 1989 destacam-se os seguintes: A criação do Conselho Municipal de Educação (1991), dos Conselhos Escolares (1993), a Eleição de Diretores (1995) e o Sistema Municipal de Ensino (1998). Veremos, a seguir, aspectos da Lei maior da cidade (a Lei Orgânica Municipal) elaborada antes das demais Leis, para em seguida apresentar e discutir o conteúdo das mesmas.

A gestão democrática e a educação na Lei Orgânica Municipal

A produção da nova institucionalidade para o país, na “transição” da ditadura à “democracia”, teve na elaboração da Constituição Federal (1988), na Constituição Estadual (1989) e, finalmente, na cidade de Porto Alegre, na Lei Orgânica Municipal (1990), a finalização deste processo. Destacarei da Lei Municipal (a Constituição Municipal), aspectos relacionados à participação, ao poder popular e à gestão democrática.

A LOM de Porto Alegre, elaborada sob o governo do PT (a partir de 1989), e no bojo das lutas por democratização do país, afirma a luta pela “construção de uma sociedade soberana, livre, igualitária e democrática, fundada nos princípios de justiça, do pleno exercício da cidadania, da ética, da moral e do trabalho” e o uso pleno “de sua autonomia política, administrativa e financeira” (PMPA/Lei Orgânica Porto Alegre, 1991). Reconhece que “todo o poder do Município emana do povo porto-alegrense, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Lei Orgânica”. Assim sendo, dentre os compromissos dos gestores, destaca-se a “participação popular nas decisões” (Art. 6º, III) e

que os “bens de uso comum do povo” (Art. 14º) deverão ter um mínimo de “elementos naturais e obras de urbanização”, bem como que o uso dos “bens municipais por terceiros” deve ser estabelecido em decorrência de “ampla discussão com a comunidade local”. Neste sentido, também é garantida a participação popular no planejamento e nas discussões do Orçamento Municipal: “nas diversas esferas de discussão e deliberação” (art. 85, Parágrafo Único) e o Poder Executivo, em Lei, determinará a “forma como se efetivará a descentralização político-administrativa” (PMPA/Lei Orgânica, 1991, art. 86).

A participação popular é objeto do Capítulo VII, e se expressaria:

I - pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos; II - pelo plebiscito; III - pelo referendo; IV - pela iniciativa popular; V - pela participação popular nas decisões do Município e no aperfeiçoamento democrático de suas instituições; VI - pela ação fiscalizadora sobre a administração pública; VII - pela tribuna popular” (art.97).

Os Conselhos Municipais são “órgãos de participação direta da comunidade na administração pública, tendo por finalidade propor, fiscalizar e deliberar matérias referentes a cada setor da administração”; já os Conselhos Populares deveriam ser reconhecidos pelo Poder Público como “autônomos, não subordinados à administração municipal” e como “instâncias regionais de discussão e elaboração de políticas municipais, formados a partir de entidades representativas de todos os segmentos sociais da região” (Art. 101). É crime o prefeito agir contra o “o livre funcionamento dos conselhos populares” (art. 96, VII)¹⁰⁶.

Na parte relacionada à educação, constam o “direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade” e princípios de “democracia, justiça, liberdade. Solidariedade e respeito aos direitos humanos e do meio ambiente”, tendo como finalidade:

I - o exercício de uma cidadania comprometida com a transformação social livre de qualquer preconceito e discriminação, contrária a todas as formas de exploração, opressão e desrespeito aos outros homens, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;
 II - o preparo do cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados (Art.177). [...]
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas
 VI - a gestão democrática (PMPA/LOPA, Art.178)

A garantia de “pais, professores, alunos e funcionários organizarem-se em todos os estabelecimentos de ensino municipal, através de associações, grêmios e outras formas” está

¹⁰⁶ A LOM estabelece a garantia da “participação da comunidade, a partir das regiões do Município, nas etapas de elaboração, definição e acompanhamento da execução do plano Plurianual, de diretrizes orçamentárias e do orçamento anual” (PMPA/LOPA, 1991, Art.116, I).

no art.181; e a responsabilização da “autoridade educacional que embarçar ou impedir a organização ou o funcionamento das entidades referidas neste artigo” no seu Parágrafo Único.

O Art. 182 aponta especificamente que as escolas municipais contarão com “conselhos escolares, constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, com funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora”; e o Art. 183 que, trimestralmente, o município promoverá a “transferência de verbas às escolas públicas municipais, garantindo-lhes autonomia de gestão financeira, através de sua competência para o ordenamento e execução de gastos rotineiros de manutenção e custeio”. Ainda, proíbe-se “às direções, aos conselhos de pais e mestres e aos conselhos escolares de escolas públicas municipais a cobrança de taxas e contribuições para manutenção e conservação das escolas” (Art.185). As escolas deverão “ter um regimento elaborado pela comunidade escolar, homologado pelo conselho da escola e submetido a posterior aprovação do Conselho Municipal de Educação” (Art. 189).

Como se percebe os princípios democráticos e de participação popular mais à feição do PT e dos partidos de esquerda, no bojo do processo de democratização, puderam ser inscritos ainda na Lei Orgânica Municipal de 1990. Igualmente, observa-se na Lei Orgânica Municipal de Porto Alegre a incorporação dos mais caros preceitos defendidos pelo Forum em Defesa da Escola Pública na Constituinte e pelos partidos de esquerda.

A Lei do Conselho Municipal de Educação

Se da breve descrição da LOM, acima, podemos perceber aspectos de garantia da participação e da democratização da/na cidade e na/da educação, nas partes seguintes veremos seus desdobramentos em Leis que aprofundam e garantem a efetivação daqueles princípios jurídico-legais instituídos na Lei maior da cidade. Iniciaremos pela Lei do Conselho Municipal de Educação, criado através da Lei Complementar n. 248, de 1991, é criado o Conselho Municipal. São suas competências:

- a) elaborar o seu regimento interno; b) zelar e incentivar o aprimoramento da qualidade de ensino no município; c) promover o estudo da comunidade, tendo em vista os problemas educacionais; d) estabelecer critérios para a conservação e, quando necessário, ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo município; e) estudar e sugerir medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no Município; f) traçar normas para os planos municipais de aplicação de recursos em educação; g) emitir parecer sobre: assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidos pelo Poder Executivo Municipal; Concessão de auxílios e subvenções educacionais, convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais que o poder Público Municipal pretenda celebrar; h) estabelecer critérios para concessão de bolsa de estudos a serem custeadas com recursos municipais; i) manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais conselhos municipais de educação; j) exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação; l) aprovar e fiscalizar a aplicação trimestral dos recursos destinados à manutenção e ao custeio do ensino em conformidade com o § 2º do art. 183 da Lei Orgânica Municipal; m) traçar normas para os planos municipais de educação, conforme o art. 216, § 2º e § 4º da Constituição Estadual, bem como o art. 34, inciso III das Disposições Transitórias da mesma. (PMPA/Câmara Municipal, Lei n. 248/1991, art.6º)

É interessante notar que, apesar de estar entre suas atribuições “traçar normas para os planos municipais de educação”, desde 1991, isto nunca foi realizado. Apenas em agosto de 2004, o CME e a SMED começaram um processo de discussão visando elaborar o Plano Municipal de Educação, que não progrediu até agora, com a nova administração. Além disso, em muitas ocasiões têm sido discutidos os limites e complementaridades das atribuições do Conselho Municipal e do Poder Executivo que, às vezes, em suas práticas, parecem estar motivados pela idéia de instituírem-se mutuamente num mesmo poder devido às afinidades políticas entre ambos.

O Decreto nº. 9.954 (PMPA/Câmara Municipal, Decreto 9954, 1991) estabelece a composição do CME, com quinze membros, dos quais dez são professores e apenas cinco dos demais segmentos (pais, alunos e funcionários), fato que por si só já daria hegemonia quantitativa aos servidores em detrimento dos usuários desse serviço público municipal. O Prefeito Municipal designará livremente três representantes dos professores (2 da SMED e 1 da comunidade educacional); 7 professores serão indicados por sindicatos da própria categoria (5 da ATEMPA, 1 do SINPRO e 1 do CPERS)¹⁰⁷. O restante do CME é integrado por um membro da comunidade educacional de Porto Alegre; um membro indicado pelos estudantes de Porto Alegre; um membro pela União das Associações de Moradores de Porto Alegre; um membro pelos funcionários de escolas municipais, através de sua entidade de classe; e dois membros indicados pelos pais de alunos, através de sua entidade.

A partir do descrito anteriormente que, esta Lei (CME) e sua composição teve uma motivação democratizante maior, nesse período, em decorrência do fato de que os grupos (e seus representantes) que as elaboraram estavam fora do poder executivo municipal de educação. Assim podemos perceber, que a composição majoritária de professores e as atribuições do conselho decorreram de divergências com Esther Grossi. De forma explícita, os grupos de opinião que questionavam e queriam constituir um espaço de contestação à sua gestão tiveram nestas Leis espaços de instituição legal de tais possibilidades. Nas gestões seguintes, tais grupos de opinião, tendo representantes docentes da ATEMPA, do CPERS e do SINPRO no CME assumem espaço na SMED, a garra e a combatividade anterior transformam-se em cooperação, trabalho conjunto e ponderações mais radicalizadas.

¹⁰⁷ Na ocasião, a ATEMPA, que era controlada pelos grupos contrários à Secretária Esther Grossi, indicaria 5 e poderia ampliar seu espaço com mais 1 dos professores representantes do Poder Executivo. Além disso, o CPERS e o SINPRO poderiam, ainda, aumentar a representação dos mesmos grupos políticos.

A Lei de Eleição de Diretores e sua regulamentação

A eleição de diretores sempre foi uma proposta que esteve presente nas proposições do PT. Durante a gestão de Esther Grossi uma lei instituía a eleição de diretores pelo colegiado. Na segunda gestão, a Lei nº. 7.365, de 1993, institui a eleição direta para Diretores e Vice-Diretores e extinguiu o colegiado escolar, estabelecidos pela Lei nº. 5.693, de 26 de dezembro de 1985, e pela Lei nº. 7.165, de 16 de outubro de 1992 (PMPA/Câmara Municipal, Lei 7365, 1993). A Lei foi regulamentada no Decreto nº. 11.295, publicado somente em 03/08/1995 (PMPA/Câmara Municipal, 1995).

A análise do texto da Lei e do Decreto evidencia, nos termos do Art. 1º, que fica “consolidada e assegurada, efetivamente, a eleição direta para as funções de Diretor e Vice-Diretor(es) das unidades de ensino da rede municipal”, ambos serão eleitos pela comunidade escolar, através de voto secreto universal e com peso proporcional, paritariamente, atribuindo-se 50% aos professores e funcionários e 50% aos pais e alunos.¹⁰⁸ Será constituída uma comissão para 'dirigir' o processo eleitoral. O candidato a diretor deverá entregar “à Comissão Eleitoral, no ato de inscrição de sua chapa, síntese do plano ou programa de trabalho que pretende executar”, não sendo permitida “a participação de elemento estranho à comunidade escolar no processo eleitoral”. O período de gestão é de “03 (três) anos e a posse ocorrerá em até 30 (trinta) dias após promulgação dos resultados, em data a ser marcada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED)” (PMPA/Câmara Municipal, Decreto 11.295, 1995).

A Lei cria os instrumentos e apresenta um processo que abre possibilidades à democracia; induz à participação com a discussão dos projetos dos candidatos, mas confere à SMED controle do processo e impede a participação da comunidade mais ampla. Novamente observa-se certa contradição com os relatórios e a manifestação dos dirigentes da SMED, que diziam pretender com a gestão democrática extrapolar os muros da escola (ver AZEVEDO, 2000) pois restringe apenas aos alunos e seus responsáveis, além do corpo docente e administrativo, a discussão e a participação da escolha dos diretores, embora faça referência a que o processo eleitoral visaria a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade”, com “caráter formativo, democrático e transparente” e para contribuir com “o processo coletivo de construção do projeto político-pedagógico” da “Escola Cidadã” (ver AZEVEDO, 2000 e KRUG, 2002).

¹⁰⁸ Terão direito a votos todos os alunos maiores de 10 anos e um dos pais ou responsáveis legais pelo aluno menor de 18(dezoito) anos, perante a escola; todos os membros do magistério e os servidores públicos em efetivo exercício na escola no dia da eleição.

Há também outros dispositivos práticos ao processo que podem ser considerados diretivos, como: (1) os candidatos membros do magistério têm de ter “tempo mínimo de 02 (dois) anos de exercício de magistério, para o qual será levado em conta o período trabalhado nos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e particular”; (2) os membros da “Comissão Eleitoral” serão determinados pelo “Conselho Escolar e, na falta deste, pela Direção”; (3) a eleição indireta do vice em caso de vacância do mesmo, que “incumbe ao Diretor, no prazo de 05 (cinco) dias úteis, contados da vacância da função do Vice-Diretor, apresentar lista tríplice ao Conselho Escolar, que elegerá o substituto em 03 (três) dias úteis, contados de seu recebimento” (PMPA/Câmara Municipal, Decreto 11.295, 1995).

Destaco que houve um tempo de 2 anos, entre a publicação da Lei e sua regulamentação, que é contraditório com o discurso dos gestores da SMED do período, em relação à importância da gestão democrática e da própria Lei.

A Lei dos Conselhos Escolares

Os Conselhos Escolares foram instituídos pela Lei Complementar nº. 292, de janeiro de 1993 (PMPA/Câmara Municipal, Lei 292, 1993), em cumprimento ao disposto no Art. 182 da Lei Orgânica do Município. Em cada unidade municipal de ensino, será composto “pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar”, sendo a comunidade escolar entendida como “o conjunto de alunos, pais e responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar” (PMPA/Câmara Municipal, Lei 292, 1993, Art.1º). Dentre as atribuições do Conselho Escolar estão:

III - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar; (IV) - propor, coordenar a discussão junto, aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações no currículo escolar. no que for atribuição da unidade, respeitada a legislação vigente; (VIII) - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas da escola, respeitada a legislação vigente; (Parágrafo Único)) definição das questões pedagógicas, deverão ser resguardados os princípios constitucionais, as normas e diretrizes dos Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. (PMPA/Câmara Municipal, Lei nº. 292, Art. 3º, 1993)

Portanto, ao Conselho Escolar, órgão máximo da escola municipal cabe a definição do projeto político-pedagógico da escola; no que se verificou muitas vezes a intervenção por ações marcantes da política educacional na AP: Esther Grossi não poderia ter determinado que as escolas fossem construtivistas, José Clóvis de Azevedo não poderia determinar que se organizassem unicamente em ciclos de formação. Até porque a Lei Municipal atende a

legislação federal (a LDB) que possibilita a organização curricular em diferentes modalidades, sendo os ciclos apenas uma delas; e também reserva às escolas e aos professores a decisão sobre o projeto pedagógico. Ademais, nessa matéria incide o princípio constitucional legal de pluralidade de idéias e concepções pedagógicas (CF, Art. 206,III). Cabe, a respeito questão, a observação de que pessoas/grupos que propuseram esta Lei, visando garantir a autonomia da escola e de seu projeto, quando exerceram cargos na SMED trabalharam para que todas as escolas tivessem organização em ciclos e muitas outras regras gerais.

A Lei do Sistema Municipal de Ensino

A Lei nº. 8.198, publicada em 26/08/1998, criou o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, 1998) com base na Lei Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que facultou aos municípios organizarem seus respectivos sistemas de ensino. A partir deste ato, o Poder Executivo Municipal passou a não mais depender de autorização do Conselho Estadual de Educação para a criação de escolas e passou a ter competência de regulação e supervisão das instituições privadas de Educação Infantil no Município. Assim sendo, o Município evocou a si maiores atribuições de gestão da educação na cidade, conquistou maior autonomia na organização do ensino.

A Lei estrutura e organiza o sistema municipal de ensino integrando nele:

- I - As instituições de ensino fundamental, médio, de educação infantil e educação profissional mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II- As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - o Conselho Municipal de Educação;
- IV - a Secretaria Municipal de Educação (PMPA/Câmara Municipal, Lei nº. 8.198, Art. 5º 1998)

Para a organização curricular e administração do ensino estabelece:

As instituições de ensino fundamental organizar-se-ão por ciclos de formação e todas as formas de organização do ensino que propiciem uma ação pedagógica que efetive a não exclusão. O avanço continuado através da garantia do respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno. A construção do conhecimento através da interdisciplinaridade de forma dinâmica, criativa, crítica; contextualização, investigativa, prazerosa, desafiadora e lúdica (idem, Art.13). As instituições dos diferentes níveis devem construir, coletivamente, com os diversos segmentos da comunidade escolar, seus Regimentos Escolares (PMPA/Câmara Municipal, Lei nº. 8.198, Art. 15º 1998).

Como se pode facilmente observar, a Lei determina a organização curricular das escolas municipais de Ensino Fundamental em ciclos de formação (Art.13), mas acrescenta de forma pelo menos intrigante e polêmica “e todas as formas de organização do ensino que

propiciem uma ação pedagógica que efetive a não exclusão”. Esta redação é denotativa de valores pedagógicos democráticos (como a “não exclusão da escola”), mas sem dúvida também de dificuldades de expressão ou decisão dos seus autores. De qualquer modo, a Lei Municipal é muito mais indicativa (ou melhor dizendo, restritiva) que a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. E, inclusive, como antes comentado, diante do princípio constitucional federal que é reiterado no próprio Art.30, II, desta Lei que estabelece “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, 1998).

Outro ponto controverso seria o Art. 4º, sobre os fins da educação, que revela uma perspectiva liberal, tributária da Revolução Francesa e da modernidade ocidental: (I) “pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento”; (II) a “formação de cidadãos capazes...”; (III) ou “preparo do cidadão para o exercício da cidadania...”. Todos estes itens partem do pressuposto de que a Lei e seu executor, o Estado, induziriam a produção de cidadãos capazes, perfeitos etc., em conformidade àquilo que o Estado (e o sistema) estabelece como o correto, o justo, o verdadeiro (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, 1998).

É evidente que, se compararmos com a perspectiva de regulação com àquela expressa antes por Tarso Genro e Raul Pont sobre o Orçamento Participativo e o papel do Estado, tal perspectiva certamente seria correta. No entanto, sendo assim, por outro lado, colocaria em questão o caráter libertário e democrático do projeto socialista do PT que transferia das classes poderosas ao Estado o controle da sociedade.

A gestão democrática do ensino público é instituída, no Título IV, Art. 16 ao 18, destacando o “Congresso Municipal de Educação como Forum máximo de deliberação”, a ser realizado, no mínimo uma vez, a cada gestão municipal. Por outro lado, sua convocação ficou a cargo da SMED, portanto, sob controle do Estado/governo (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, 1998).

Reafirma a eleição para diretor das escolas municipais de forma direta e uninominal “com participação de todos os segmentos de comunidade escolar” e a “autonomia da comunidade escolar para definir seu projeto político pedagógico”. Ressalta-se, ainda, que:

As escolas terão autonomia de gestão financeira, garantida através de repasses de verbas, a partir de Plano de Aplicação, em conformidade com o Projeto Político-Administrativo Pedagógico da escola, mediante prestação de contas, aprovado pela Mantenedora e pelo Conselho Escolar, conforme legislação vigente. (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, Art. 18, 1998)

O Conselho Municipal de Educação é definido como o “órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador”, tendo como competências:

- I - fixar normas, nos termos da Lei, para: o currículo dos estabelecimentos de ensino; a elaboração de regimentos dos estabelecimentos;
- II - aprovar: o Plano Municipais de educação, nos termos da legislação vigente; os Regimentos e Bases Curriculares das Instituições do Sistema Municipal de Ensino; acompanhar e avaliar a execução dos planos educacionais do Município; manifestar-se sobre assuntos e questões de natureza pedagógica, que lhe forem submetidos pelo Prefeito ou Secretário de Educação e de entidades de âmbito municipal ligadas à educação. (PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, 1998)

Curiosamente (ou reveladoramente), nada foi estabelecido sobre a relação destas atribuições com as do Congresso Municipal de Educação. Mas, também, fica aquém das atribuições indicativas na LOM, referente aos Conselhos Municipais de “propor, fiscalizar e deliberar matérias referentes a cada setor da Administração” ((PMPA/Câmara Municipal, Lei 8198, Art. 18, 1998, art. 101).

Legislação: consolidação de conquistas democráticas ou “camisa de força”?

A análise das leis municipais elaboradas nesse período possibilita verificar como a educação em Porto Alegre avançou em sintonia com as propostas de democratização, mas também permite identificar certas contradições que eivaram o ambiente político dos processos de sua produção e outras situações ou limites específicos, comentados nos itens anteriores. Podemos, ainda, contextualizar as leis e seus processos de produção com o que foi discutido nos capítulos anteriormente, ou seja, com o que as escolas municipais e os acadêmicos ponderaram sobre as políticas desenvolvidas, na interpretação dos sentidos e dos limites das concepções teóricas e práticas do PT e dos incumbidos da AP . No entanto, restringindo-me às leis e seus processos, busco fazer outras considerações.

Uma questão é sobre o lugar que os propositores das leis ocupavam, quando o fizeram e suas motivações. Exemplifico, com a Lei do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos Escolares, elaboradas e propostas por grupos de petistas que estavam fora do Poder Executivo. Tem-se, no caso, exemplos de ampliação e de potencialização dos espaços e instrumentos de participação na decisão e exercício da democracia na rede municipal de ensino; comprova-se a possibilidade de fiscalização, controle e problematização das políticas conduzidas pelo Executivo. Ao ocuparem espaços de poder (o Executivo), Esther Grossi foi criticada por sua imposição do Construtivismo e José Clóvis, pela imposição dos Ciclos.

Outro aspecto é que no Relatório da gestão de 1994 a 1996, não foi possível perceber proposições que colocassem em risco o Sistema, ou que pudessem ser classificadas como de contraposição ao neoliberalismo, identificado no Governo Federal e nas orientações de organismos internacionais, segundo discursos e artigos dos gestores da SMED, em especial do

Secretário de Educação. Os princípios estabelecidos na Lei do SME, como mostrei, não avançaram sobre as disposições constitucionais da década de 1980 e a LDB; pelo contrário, fazem uma opção de poderes mais centralizados e por uma forma padrão de organização curricular. Além disso, apesar da apologia da Lei de Eleição de Diretores, nos relatórios de atividades, ela somente foi regulamentada dois anos após aprovada, constituindo-se num discurso que não se traduziu em rapidez na implementação.

Em suma, não posso deixar de apontar contradições ou opções mais limitadas entre a Lei Orgânica Municipal, a Lei do Sistema e a Lei dos Conselhos Escolares, em termos da autonomia da escola para elaborar seu projeto pedagógico, definir sua organização curricular e a tutela da SMED em alguns dispositivos regulatórios sobre escolas municipais e seus professores/as.

7 - ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE

*Quanto à reprodução do conhecimento,
ela comporta não somente a reprodução das relações sociais (através da relação: professor/aluno)
mas de ideologias, misturadas aos conceitos e teorias,
em forma de temas, de citações reveladas ou escondidas,
de 'pesquisas', de perspectivas,
de redundâncias, elas próprias misturadas às informações,
de reduções mais ou menos opostas etc.
Uma certa relação entre o saber e o não-saber que a ideologia mantém juntos se transmite também.
Principalmente no que concerne ao marxismo, à cidade etc.
Henri Lefebvre, 1999.*

Um levantamento, relativamente exaustivo, resultou na identificação de 30 trabalhos acadêmicos acerca das políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos governos nas Administrações Populares (1989-2004), em Porto Alegre. Em sua maioria, o material sistematizado é de pesquisadores e professores da UFRGS (FACED e ESEF)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Destes 30 trabalhos, analisei 27, sendo um realizado na Unisinos (por KRUG, 2002). O levantamento foi feito em 2001, e ampliado em inícios de 2003, tendo incorporado alguns trabalhos em 2004. Ele não pretende ser um “estado da arte” ou um panorama da totalidade dos estudos sobre a educação, no entanto, apresenta uma “mostra” representativa, e significativa, à qual me possibilitou fundamentação às conclusões desta tese. Os seguintes trabalhos não incluídos nesta versão final: ALESSANDRINI, 1998; PERONI, 2002, por tratarem de temas não diretamente ligados à pesquisa realizada neste trabalho.

A organização da apresentação, decorrente da sistematização realizada, seguiu a ordem cronológica e tipo do trabalho (tese, dissertações, pesquisas, artigos, e assim por diante), conforme representado no quadro abaixo.

Quadro 6: Estudos acadêmicos sobre Porto Alegre

Categoria	Quantidade	Ano/autor
Tese	4	POOLI, 1999; XAVIER, 2003; CARVALHO, 2000; M. BECKER, 1998
Dissertação	8	MACHADO, 1999; GUNTER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; RODRIGUEZ, 2002; LINC, 2002; KRUG, 2002; BOSSLE, 2003; MEDEIROS, 2003.
Monografia Especialização	3	MISTRELO, 2000; MEDEIROS, 2000; R CARVALHO, 2002.
Trabalho ou pesquisa em anais	2	CENPEC/UNESCO, 1993; CARVALHO, 2001.
Artigo acadêmico científico	12	ARROYO, 2004; FISCHER, 2004; MOLL, 2004a; 2004b; M. BECKER, 2004; XAVIER, 2004; MOLINA e NETO, 2004; BECKER, 2004a, 2004b; MOREIRA, 2004; TITTON, 2004; COSTA e POOLI, 2004.
Total	29	

No entanto, ao avançar na reflexão do estudo, organizei-os em 3 grandes partes com subdivisões. Na primeira, apresentava como as políticas educativas eram vistas desde a perspectiva dos acadêmicos, desde a SMED e desde as escolas; na segunda, discutia o Construtivismo e os Ciclos de Formação; e, na terceira, aspectos específicos das políticas e discutia como as classes populares eram vistas nas políticas educativas da Administração Popular. Esta foi a versão apresentada à banca.

No entanto, o referido material, apresentava-se mais como um relato do que uma discussão e reflexão do pesquisador com o conteúdo do material empírico. Foi assim, que por sugestão da orientadora (e depois pela banca), reorganizei o material como segue.

Dividi-o, em duas grandes partes, com pequenas subdivisões e uma final com considerações sobre o apresentado. Na primeira parte, que chamarei – desenvolvimento e implantação das políticas municipais de educação em Porto Alegre - apresentarei aspectos relacionados à primeira gestão (1989-1992), mais particularmente, as políticas desenvolvidas, (o Construtivismo) seguido da discussão dos conflitos na transição da 1ª a 2ª gestão do PT em educação na cidade (1992-1993); da Escola Cidadã na 2ª e na 3ª gestão (1994-2000), transformada em escola organizada em Ciclos de Formação e aspectos da 4ª gestão (2001-2004). Finalmente, faço considerações sobre a/as (des)continuidade/s nas quatro gestões. Na segunda parte, apresento e discuto como as escolas e os professores perceberam e se manifestaram sobre a “proposta” de ciclos e seu processo de implantação, seguida da discussão da concepção de classes populares presente nas políticas da Administração Popular.

I - Desenvolvimento e implantação da política de educação nas gestões do PT

O Construtivismo na primeira gestão

O estudo patrocinado pelo CENPEC/UNICEF (1993) destacou que a proposta desenvolvida em Porto Alegre na gestão de Esther Grossi (1989-1992) foi “adequada às crianças das classes populares”, com uma “política de capacitação definida” e “assessorias às escolas”¹¹⁰. Assim se manifesta a coordenadora do CENPEC, co-patrocinadora da pesquisa:

uma proposta adequada à alfabetização de crianças das classes populares, na qual o aluno é o próprio sujeito de sua aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências e onde o professor é o mediador do processo [...] um projeto arquitetônico de escola adequado à sua concepção de ensino-aprendizagem, onde os espaços foram organizados, de tal forma a facilitar e promover a constituição do grupo e a interação das pessoas em sala de aula e da escola como um todo. [...] uma política de capacitação definida, com ações permanentes, que vão desde o trabalho dos supervisores junto aos professores, na unidade escolar, até a realização de cursos, a edição de revistas e cadernos pedagógicos e grandes eventos, atingindo a todos os profissionais da rede municipal. (CENPEC/UNICEF, 1993, p.35-39)

Também Alfredo Veiga-Neto, professor da UFRGS, no relatório da pesquisa, conclui dizendo que esta gestão combinou “uma proposta pedagógica” com a melhoria “das instalações” e a “inovação do processo de gestão”. Com efeito, já neste período, percebe-se melhoria nos indicadores de aprovação e de redução da evasão escolar, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

A existência de uma proposta pedagógica é tão importante para um ensino de qualidade quanto a melhoria das instalações e a inovação nos processos de gestão; a mudança das relações interpessoais dentro da escola como resultado da participação e compromisso cria condições para o melhor funcionamento das escolas; a criatividade pode ser atributo de qualquer administrador. (CENPEC/UNESCO, 1993, v.1, p.21-22)

João Paulo Pooli (1999) aponta como fatores da melhoria da qualidade educacional prestada à ação direta nas escolas (no que também concorda Maria Luiza Becker, 2004), os cursos e os grandes eventos de formação e discussão da política educacional oferecidos aos professores, e por fim, a clareza da proposta recomendada:

¹¹⁰ **Ativação Curricular** eram “grupo de assessores [...] junto aos professores e discutindo a proposta com a comunidade escolar”; “Realizava assessoria semanal, primeiro na 1ª série do 1º grau; e em 1990, já eram 65% dos educadores da rede municipal que trabalhavam com a proposta [...], estes constituíam as “Vanguardas Pedagógicas”, compostas de professores, supervisores ou orientadores, e foram formados e assessorados pela UFRGS, PUC e GEEMPA com recursos do Ministério da Educação (CENPEC/UNICEF, 1993, p.42).

A ação pedagógica construtivista tinha grande impacto na comunidade em geral pelos resultados que apresentava, reduzindo drasticamente a reprovação e evasão nas séries iniciais do sistema de ensino público municipal. Através de uma ação direta junto às escolas, cursos de aperfeiçoamento, grandes eventos educativos, a proposta se consolidou **como modelo a ser seguido** (CM) com grande popularidade. Este modelo não contemplava diretamente um projeto de democratização e ampliação para toda a rede dos efeitos positivos do construtivismo. (POOLI, 2004, p.188-189)

No entanto, a proposta ficou restrita aos anos iniciais do ensino municipal, não se estendendo às demais etapas e modalidades de ensino, como foi apontado pelas tendências Internas do PT, “deixaram em aberto uma discussão sobre a validade de políticas circunscritas a zonas especiais de atendimento, que não eram estendidas ao sistema como um todo, que era parte do projeto político-pedagógico do PT” (POOLI, 2004, p.188-189).

Para além disso, também, a questão da democratização não teria sido desenvolvida nessa gestão. É o que analisa, Pooli (1999), relacionado-o aos aspectos da democracia e da transição num governo de esquerda, dizendo não ser

... tarefa fácil em configurações sociais marcadas por estruturas autoritárias e historicamente construídas. O desenvolvimento de programas de gestão pública da educação somente pode ter um caráter democrático, se permanecerem críticos, tendo como ponto de partida a escuta sensível e dialógica da sociedade. (POOLI, 1999, p.4)

É o que, igualmente, aponta Isabel Medeiros (2000, 2003), ao estudar a gestão democrática na sua inter-relação entre contexto global e local, através do estudo da relação de uma escola municipal, suas relações internas e espaços de participação com o sistema de ensino (Ibidem, p.3-4). Diz ela, que foi o sindicato que tomou a iniciativa da gestão democrática no governo de Esther Grossi.

[Foi a] ATEMPA, Associação de Trabalhadores em Educação da Rede Municipal, que encampava as reivindicações sindicais específicas da categoria, organizou a luta pela gestão democrática na rede de ensino, mobilizando para a construção destes “pilares fundamentais”: os conselhos escolares, a eleição direta para diretor e a descentralização de recursos. (MEDEIROS, 2000, p.11; 2003, p.19)

Em 1991 se discutiram os conselhos escolares a partir de projeto de Lei apresentado pelo vereador José Valdir (PT), gerando polêmica da SMED com alguns vereadores:

Uma questão bastante polêmica, [entre muitos professores e na própria Secretaria Municipal de educação] foi a proposição da função deliberativa nas questões pedagógicas, sob o argumento de que esse aspecto demandaria o conhecimento especializado de professores, constituindo-se impertinente, pois, alunos e funcionários poderem deliberar sobre questões de ‘competência técnica’. Esta posição foi derrotada na votação do projeto. (Ibidem, 2003, p.12)

Maria Luisa Becker (M. BECKER, 2004) ao examinar as convergências encontradas, na sua tese (1998), sobre a relação da epistemologia genética e a prática pedagógica (Alfabetização Construtivista, 1989-1992) com os resultados da pesquisa de Jaqueline P. Linch (2002) sobre a Escola Cidadã (1999-2001) evidencia elementos do impacto da política pedagógica construtivista no cotidiano da escola e da sala de aula. A prioridade, na primeira gestão, era de que a aprendizagem afetivamente ocorresse:

A orientação que se enfatiza como marca para a escola era: ‘todo mundo que entra aqui pode aprender, vamos fazer por onde esse pessoal possa aprender’ e os professores brigavam muito com isso, argumentando que os alunos eram muito difíceis, que eles não tinham suporte para isso. Então, se iniciou um grande investimento para dar suporte para eles. (MEDEIROS, 2003, p. 222-223)

No entanto, os “depoimentos sobre as intervenções” na efetivação deste suporte mostravam um “ideário preconceituoso dos professores e a pouca disponibilidade dos mesmos para acolher dificuldades inerentes ao processo de mudança”, talvez decorrente da complexidade teórica da proposta, do pouco tempo necessário às transformações docentes ou da “insegurança [...] de sustentar “dogmas”, como o de que “todos são capazes de aprender”. Vemos isso na fala de uma professora:

... eu acho que havia alguns dogmas que a gente acabava tendo que sustentar como o de que toda a criança aprende, não é? Mas se a criança não aprende, o problema está na relação estabelecida no contexto, na relação com o professor e com a escola. Eu acho que às vezes uma criança não aprende mesmo, e a questão tem de ser buscada na própria criança. Não que isso não fosse feito em algum momento, mas havia sempre um movimento de primeiro buscar na escola a causa. E a escola resistia muito a isso, fazia o movimento oposto. Acabava sendo o encontro de duas forças em choque. (M. BECKER, 2004, p. 225)

Titton (2004), também ao analisar as intervenções políticas e pedagógicas da SMED nas escolas, entre 1989 e 2002, evidenciou descontinuidades e rupturas.

É possível reconhecer, nos projetos pedagógicos das escolas, a influência dessas políticas e os reflexos das descontinuidades e rupturas. A vivência desses projetos revela a construção de conhecimento por parte dos docentes. O grande desafio, no entanto, é a construção e a manutenção desses projetos pedagógicos, considerando as inúmeras interferências exercidas pelos diferentes gestores da Secretaria de Educação, ao longo desses anos. (TITTON, 2004, 113)

De fato, no primeiro governo do PT, em 1989, o *slogan* na SMED era “Coragem de mudar em educação” e suas “ações são desencadeadas no sentido de um amplo processo de inclusão de alunos, de professores, de funcionários e de pais. Começa aí um movimento de desconstrução, reconstrução e construção de concepções e de práticas” (TITTON, 2004, p.114). Sendo assim, a pedagogia do construtivismo “passou a construir um modo de ser” e a

“condenar outros métodos de alfabetização, crucificar e culpar os que insistiam em continuar ensinando do mesmo jeito” (TITTON, 2004, p.116).

Os professores, por sua vez, ficaram insatisfeitos em decorrência da “forma autoritária como esses assessores conduziam os estudos nas escolas, de certa forma excluindo os que não se dispunham a realizar mudanças em suas práticas” (Idem, p.120). Conjuga-se a isso, a falta de destaque nestas políticas e relações com as escolas da questão social (das classes sociais, da questão de gênero, étnica, da cultura, etc.) como deveria, pois restritos ao âmbito da sala de aula sem relação com aspectos mais amplos da sociedade e do mundo:

Ao longo dessa gestão – 1989/1992 – da SMED, cujo slogan era coragem de mudar em educação, críticas foram dirigidas aos seus administradores no sentido da ausência das questões sociais no fazer pedagógico das escolas. Questões de classe social, de gênero, de etnia, de cultura ocuparam muitos debates que combatiam a discriminação e a exclusão e defendiam a coexistência das diferenças culturais, porém ainda restritas ao espaço e ao âmbito da sala de aula. A vida cotidiana, comunitária e planetária não foram adequadas e suficientemente contempladas e valorizadas como possibilidades de leitura e de reflexão sobre a realidade e, conseqüentemente, como possibilidade de transformação dessa realidade. (TITTON, 2004, p. 121-122)

Estas questões (os méritos das políticas desenvolvidas na 1ª gestão, e os problemas, a oposição e a resistência de tendência e grupos preteridos, os limites e abrangência do construtivismo de Esther Grossi e sua relação as “políticas educativas” do PT e a não implementação da gestão democrática bem como a disputa interna no PT) levaram à saída de Esther Grossi, da SMED, e à assunção de Nilton Fischer como secretário de educação.

Transição e Conflito dentro de um partido de esquerda

Nilton Fischer teve como pontos principais a democratização do sistema de ensino, a educação popular e o respeito às manifestações, às propostas e às inovações vindas das experiências de professores e alunos das escolas. Mas, esta 2ª gestão em educação teve 2 momentos. O primeiro, até outubro de 1993, inicia, com Nilton Fischer comprometendo-se a:

superar os limites da anterior [...] Busca-se a ampliação e a aproximação das políticas públicas com as lutas dos movimentos populares no campo da educação. São apresentados como eixos da política educacional a *educação popular*, a *educação transformadora* e a *educação democrática*, que visava a democratização do sistema, da escola e do acesso como parte da democratização do Estado. Esta gestão deu início ao processo de implementação dos Conselhos Escolares. (MEDEIROS, 2000, p.15-16)

Entretanto, nos primeiros meses desta 2ª gestão (1993), as escolas “foram atravessadas pelo intenso debate interno que ultrapassava os limites e as preocupações administrativas” no interior da SMED (POOLI, 1999, p.198).

o que estava em jogo também era a vinculação delas [das assessorias] aos propósitos da *tendência* do partido, que avalizou o nome de Fischer para o cargo e de seus oponentes. Mais do que a preocupação efetiva com uma ruptura, em relação ao período anterior, internamente havia uma redistribuição do poder, e essa envolveu disputas muitas vezes longe dos preceitos éticos necessários. (POOLI, 1999, p.205)

No desfecho deste conflito interno, a SMED leva, à assunção, Sônia Pilla Vares como secretária de educação, e ao segundo momento desta gestão, que se desenvolverá de novembro de 1993 até o final de 1996. Isabel Medeiros (2000) diz que entre os motivos que geraram a crise e a troca de secretários estiveram as “concepções acerca da gestão democrática e de seu status dentre as políticas educacionais” (p.16). Sobre isso, assim se manifesta José Clóvis Azevedo:

A política de democratização do Estado ampliou-se para a educação, principalmente a partir de 1993. A Segunda gestão da Administração Popular foi marcada pela prática de uma política pedagógica gestada na luta dos movimentos populares pela defesa e democratização da escola pública. (AZEVEDO, 1997, p. 10, In: MEDEIROS, 2000, p. 17)

É o que veremos, em mais detalhes, na parte seguinte, a partir das políticas desenvolvidas neste período (1994-2000), bem como contestaremos este argumento hegemônico dos gestores estatais para justificar de forma determinista através do vínculo da mesma (as políticas desenvolvidas) com as classes fundamentais.

A Escola Cidadã na 2ª e na 3ª gestão

Após a saída de Fischer, emerge a Escola Cidadã como marca desta gestão (início de 1994) que, através de um processo participativo culminaria no Congresso Constituinte Escolar (1995), com a participação de representantes de todos os segmentos das escolas – professores, alunos, funcionários e pais - que definiu os princípios norteadores da organização do ensino nas escolas municipais¹¹¹.

A Escola Cidadã seria assim caracterizada:

A síntese deste processo é a Escola Cidadã, tradução para a esfera educacional da proposta política da Administração Popular e lugar de articulação da educação como projeto estratégico de transformação social [...]. A diretriz fundamental da Escola Cidadã é a democratização da escola, entendida como democratização do acesso, da produção e da socialização do conhecimento e da gestão. [...] A gestão democrática e a reorganização curricular em ciclos de formação são componentes deste projeto. (AZEVEDO, 1997, In. MEDEIROS, 2000, p.17)

¹¹¹ Inicialmente o Congresso foi marcado para o final de 1994, mas a partir dos debates nas escolas no segundo semestre deste ano, foi prorrogado para meados de 1995.

A organização curricular estabelecida pelo Congresso, previa diferentes modalidades de organização curricular, no entanto, não foi isso que ocorreu, já que a SMED determinou que deveriam, apenas, ser organizados em Ciclos de Formação:

Embora esses princípios acolhessem séries e etapas, além dos ciclos, como formas possíveis de organização do ensino nas escolas municipais, nenhuma proposta com séries, mesmo que apresentasse avanços na questão da reprovação era aceita pela SMED. Usando a combinação série/reprovação para recusar propostas das escolas, feriu-se um dos princípios construídos democraticamente no Congresso Constituinte Escolar. Começava aí uma relação bastante tumultuada entre escolas e SMED, já que, apesar das afirmações de seus titulares de que os ciclos não seriam impostos às escolas, era visível o processo um tanto autoritário de sua implantação. (TITTON, 2004, p.123)

Também, Maria Luisa Xavier (2004), sobre a transição da 3ª para a 4ª gestão do PT em educação (2001-2004), e as políticas anunciadas, diz que na 3ª gestão

A principal constatação foi a de que o investimento na organização administrativa e pedagógica racional e qualificada da instituição escolar, bem como a ampliação do espaço de participação na gestão da escola, é fator importante, mas não suficiente para otimização do rendimento escolar e minimização dos problemas de convivência institucional. (XAVIER, 2004, p. 177)

Afirma que no I Congresso Constituinte realizado em 1995, entre as deliberações acordadas no artigo 45, é que a escola deveria ter autonomia para optar pela implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização (Xavier, 2004, p.186). Mas a SMED teria determinado que até o ano 2000 todas as escolas deveriam estar cicladas

Já a assessora da SMED, Andréa Krug, na pesquisa que realizou sobre as políticas desenvolvidas pela SMED, visando a “compreensão da Escola por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Porto Alegre, no que se refere às suas perspectivas teóricas e desafios na busca da superação da escola tradicional seriada” (KRUG, 2002, p.11) interpreta de forma diferente a questão. Para ela, os Ciclos de Formação

Constituem uma nova concepção de **escola** para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); adolescência (12 a 14 anos). O **conteúdo escolar** é organizado a partir **de uma pesquisa socio-antropológica** realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. [...] O **planejamento** atende a proposição de atividades que envolvam os momentos de estudo da realidade, busca de conhecimentos sistematizado e retorno para a comunidade das sínteses propostos a partir das descobertas construídas coletivamente com estudantes. [...] Essa forma de planejar coletivamente chamada na Rede Municipal de Ensino de **Complexo Temático**, tem como referencial o planejamento do ensino por “complexos” propostos por Pistrak (após a revolução russa de 1917), acrescentando discussões trazidas pelo educador Paulo Freire, quando trabalha sobre o Tema Gerador. (KRUG, 2002, p.17-19) (Negrito CM)

A interpretação das propostas pelos que as apoiam, é diferente de pesquisadores críticos, ainda mais, se estes relacionarem o “dito” com o “realizado” no processo de implementação das respectivas propostas. Foi o que fizeram Costa e Pooli (2004, p. 133) estudando os processos de implementação das políticas educacionais nas escolas da rede municipal relacionados com a democracia, desencadeados a partir de 1995:

Após a aprovação dos princípios pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, todas as escolas passaram a debater e reformular seus regimentos escolares, ou seja, passaram a analisar a reformulação da estruturação do ensino para que este ficasse coerente com os princípios promulgados. (COSTA e POOLI, 2004, p. 139)

Os ciclos seriam implantados para dar conta de um currículo processual, como percebemos da proposta explicitada por Krug (2002), mas na prática, os professores começaram a apontar problemas e contradições da proposta e no processo, e nem sempre foram ouvidos pela mantenedora.

[...] os professores procuraram apontar essas distâncias e dificuldades que surgiam no dia-a-dia da escola, significando que eles tinham efetivamente uma grande preocupação com as questões pedagógicas. [...] Acreditar que em um curto espaço de tempo será possível modificar completamente uma prática pedagógica já arraigada na escola é, no mínimo, ingenuidade. [...] se esta não envolver a participação efetiva de todos os agentes na sua construção. (COSTA e POOLI, 2004, p. 140-141)

E, mais, acreditam que “de nada adianta uma progressão plena, sem nenhuma possibilidade de retenção, se ela não estiver vinculada diretamente a um processo de excelência no que diz respeito ao principal compromisso da escola com a formação científica das crianças e dos jovens” (COSTA e POOLI, 2004, p. 141). Ou seja, “de pouco vale os gestores políticos apresentarem propostas estruturadas quando os professores que estão em sala de aula não têm a possibilidade de discutir a efetividade metodológica do que lhes é solicitado” (Ibidem, 2004, p.145).

Outra pesquisadora, Linch (2002), na busca de mecanismos de exclusão escolar ocultos no cotidiano da escola na rede municipal, estudou o período da gestão e implementação da Escola Cidadã, concluindo: a exclusão escolar oculta acontece na relação professor/aluno e pode ser observada nos diferentes movimentos, no dia-a-dia da sala de aula e nas avaliações escolares. Percebe-se, diz ela, nas escolas práticas educativas

típicas de uma pedagogia diretiva em que os alunos trabalham individualmente, desenvolvem atividades repetitivas e são considerados meros receptores de conhecimento. [...] as professoras supunham-se interacionistas, mas agiam a partir da epistemologia empirista. Diante das dificuldades das crianças emergiam as concepções aprioristas e havia pouco ou nenhum investimento nas possibilidades de aprendizagens das crianças. (LINCH, 2002, p. 89)

Em decorrência disso, diz Linch, que a exclusão escolar oculta aparece:

não como um fato isolado, mas como um conjunto de movimentos que acontece na relação professor/aluno por meio de gestos, expressões, falas e olhares. Seus indicadores foram observados em sala de aula, avaliações (pareceres e conselhos de classe) e entrevistas com crianças e professoras”. “Nesta pesquisa, procuro mostrar o ‘pôr de lado, abandonar, eliminar...’ existente nas relações professor/aluno na sala de aula e no ambiente escolar e, muitas vezes, não percebido ou compreendido por seus envolvidos como um processo excludente. (LINCH, 2002, p.37).

Ao relacionar, os saberes comunitários e os conteúdos escolares, constata ainda:

eram desconsideradas nos momentos de planejamento e de avaliação das turmas pesquisadas. [...] as crianças deveriam se adequar e permanecer em silêncio para aprender conteúdos, não possuindo qualquer relação com a realidade em que viviam. [...] O trabalho de alfabetização acontecia por meio da escrita de palavras que estavam distantes das conhecidas na comunidade. (LINCH, 2002 p. 134-5)

Portanto, “parece que os valores afirmados na proposta da Escola Cidadã e o lugar privilegiado da cultura” [...] não ocupam o lugar destacado na prática desta escola e na prática destas professoras, e por outro lado, há um “aparente encobrimento da perspectiva psicopedagógica pela perspectiva sociopolítica e pela nova ordem administrativa [...]” (M. BECKER, 2004, p. 229-231).

Sendo assim, é que podemos dizer que a gestão democrática, utilizada como um dos argumentos de contraposição à gestão de Esther Grossi, e na criação de instrumentos de participação com o Conselho Escolar e do processo Constituinte Escolar, ao final de 1996, como constatam Medeiros (2003, p.117) e Machado (1999) passam por um “esmorecimento”, em detrimento, da implantação dos ciclos de formação – que passou “à centralidade da política educacional” na reestruturação curricular:

A própria reorganização da assessoria técnica da SMED, com caráter mais “pedagógico” e menos “institucional”, a timidez dos empreendimentos em relação à formação dos segmentos, no que se diz respeito a sua constituição e qualificação da participação, e também o pouco espaço de participação e debate na dinâmica do II Congresso da Educação, evidenciando, pelo curto espaço de discussão, conteúdo dos textos de apoio elaborados pela SMED e pela postura de assessoria, o controle para que não houvesse propostas contrárias ao projeto da Secretaria, revela uma mudança de rota em termos de ênfase das políticas. (MEDEIROS, 2000, p.18: 2003, p.117)

Tanto é assim que, a SMED, através do secretário José Clóvis de Azevedo, já havia anunciado que até o final desta gestão (1997-2000), todas as escolas “deveriam ciclar”.

Essa decisão provocou um grande desgaste junto às escolas e gerou críticas dentre os próprios militantes do PT. O efeito criado, que já vinha se desenvolvendo pela forma ostensiva de defesa adotada pela assessoria foi o de imposição dos ciclos, muito embora tenha havido, por parte de muitas escolas ou de parcelas da comunidade escolar, a defesa e a simpatia desse projeto. (MEDEIROS, 2003, p.120)

Tal processo de direcionamento, durante as discussões dos novos regimentos, depois de 1995, por parte da MED, teve no modelo que ela elaborou, o meio de referência e de tensionamento junto as escolas para “ciclarem”¹¹².

Portanto, se num primeiro momento a formulação desta política foi participativa, através das assessorias, as escolas e o processo que culminou no Congresso das Escolas municipais em 1995, o desdobramento do mesmo, a partir de então, foi aos poucos, abandonando o caráter democrático e processual. Medeiros (2000, p.29) diz que, tal processo de democratização se contraporia à realidade histórica brasileira, marcada pela dominação hierárquica e centralizadora do poder que impediria avanços mais significativos em tempos relativamente curtos; além, da necessidade de percebê-la como processual e sem fim, diria eu.

Afora o Projeto Constituinte, que incidiu sobre a formulação de políticas, os demais projetos visam a democratização do espaço escolar, desconsiderando a relação das escolas com a secretaria, ou melhor, com a discussão na formulação das políticas. A questão do repasse financeiro é um exemplo: o gerenciamento é do Conselho Escolar, porém, a formulação das políticas, critérios de repasse e valores, soluções diferenciadas para questões específicas – como por exemplo, a desigualdade de condições entre uma escola que foi equipada antes da descentralização de recursos e outra que foi criada mais recentemente – são de responsabilidade da mantenedora, sem a participação das escolas. Reestruturações que ocorrem na assessoria também são realizadas a partir do ponto de vista da SMED e da avaliação dos assessores, sem incluir as escolas nesta discussão; [...]. (Ibem, 2000, p.27).

Finaliza Medeiros dizendo que:

A garantia de avanços na democratização não pode depender só de proposições do Estado. Se este processo contar com esta única “mão”, acaba por transformar-se em cooptação ou mera legitimação. Se faz necessária a conquista do espaço de participação, a mobilização da sociedade para ações que busquem além dos serviços e políticas elaboradas pelo Estado, demandando a formulação de políticas de seu interesse, tencionando para que isto seja feito através do planejamento participativo. (Ibidem, 2000, p.30)

A realidade de não unanimidade do exercício da gestão democrática por parte da SMED, na sua relação com as escolas, na implementação dos Ciclos de Formação não era consenso entre os próprios apoiadores nas escolas e no PT. Tanto é assim que, no ano de 2000, quando o candidato Tarso Genro (2001–2004) foi eleito prefeito, outro secretário de

¹¹² “O Caderno Pedagógico nº 9, de dezembro de 1996, que traz o título Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã [...] divide-se em duas partes: na primeira, a proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal onde estão expressas a concepção de currículo, a relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias, a organização do ensino por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação, a avaliação enquanto redirecionamento da ação pedagógica, notas e suas referências bibliográficas. A segunda parte dessa publicação traz o Regimento Escolar, conhecido na rede Municipal como regimento referência, pois é a partir dele que as escolas estudaram, organizaram e propuseram à Mantenedora seu próprio regimento”. Nos anexos, as bases curriculares propostas pela Mantenedora e os Pareceres de aprovação do Conselhos Municipal e Estadual de Educação (KRUG, 2002, p.22-23).

educação foi nomeado para a SMED: Eliezer Pacheco. No entanto, Krug (2002), interpreta a questão de maneira diferente:

Resultado de um contexto político interno ao Partido dos Trabalhadores, o setor majoritário que sustenta o atual governo municipal excluiu das coordenações do projeto educacional pessoas que estavam ligadas à construção da Escola Cidadã. [...] Desta exclusão resulta a mudança geral da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. São cerca de setenta pessoas que saem da SMED ao final de 2000, e mais trinta que são convidadas a se retirar pela nova Administração, a partir de 2001. Trata-se de mais de uma centena de técnicos, consultores, assessores que davam sustentação a este projeto. O que é entendido como a desconstituição do acúmulo das administrações anteriores. (KRUG, 2002, p.113-114)

Sobre a nova gestão à frente da SMED diz a autora:

Embora seja cedo para avaliar os impactos da mudança política sobre os Ciclos de Formação, a afirmação de que a aprendizagem dos alunos não teria avançado revela concepções de aprendizagem e conhecimento que necessariamente divergem das que se apresentam nesta publicação. Ao mesmo tempo, entende-se as dificuldades para a manutenção de um projeto cujo acúmulo constituído não se encontra mais na direção da SMED. (KRUG, 2002, p.114)

Na própria manifestação de Krug, acima, podemos perceber novos argumentos à discussão que venho desenvolvendo. Ou seja, depois de 5 anos (1995-2000) a “proposta” dos Ciclos de Formação era, ainda, da SMED, porque se necessitava de mais de 100 assessores na mantenedora para que a mesma tivesse “sustentação” ou da “direção da SMED”. Mas, vamos adiante, e ampliemos os argumentos.

A 4ª gestão do PT em educação na cidade

Os novos gestores (2001-2004) assumem, “destacando o princípio da autonomia pedagógica e do protagonismo docente”, procurando “incentivar a construção e a socialização de projetos próprios de cada escola, que traduzissem a sua interpretação, qualificação e superação das propostas, até então emanadas da Secretaria” (TITTON, 2004, p.127). Porém, em dezembro de 2002, uma nova ruptura político-administrativa interrompe a gestão iniciada em 2001, apesar do movimento de professores para impedir a troca da equipe e reivindicar participação na discussão sobre os motivos para isso, a substituição aconteceu (Idem, p.129). Tilton (2004) conclui, então, das gestões do PT na relação com os professores e as escolas, o seguinte:

[os professores passaram] ao longo dos últimos quatorze anos, [por] verdadeiros “arrastões” que se pretendem epistemológicos. Eles são produzidos por equivocadas formas de operacionalizar políticas públicas, as quais, muitas vezes, desencadeiam sentimentos de frustração, de revolta e de exclusão. Os processos de mudança, que envolvem processos de transição individuais e coletivos, nem sempre têm considerado os professores e os grupos capazes para refletir e transformar a escola e muito menos têm valorizado suas trajetórias e sua participação na história da educação que acontece urdida no contexto de suas comunidades, independentemente das administrações públicas. (TITTON, 2004, p. 129)

Como forma de superar tais posturas e relações, seria preciso “acreditar na visibilidade de projetos próprios, construídos e sustentados por coletivos de autores, em cada escola, garantindo a concretização de políticas educacionais, na medida em que surgem de processos autônomos e, se autônomos, inspiradores de interpretações criativas e geradoras de desdobramentos qualificados dessas políticas. É uma questão de aposta e de investimento no protagonismo, especialmente docente” (TITTON, 2004, p.129).

No sentido de ampliar a discussão dos ciclos de formação incluindo no processo de “reconceituação e reinvenção [da escola] no contexto das novas configurações sociais e culturais da contemporaneidade”, Jaqueline Moll (2004) organiza um livro sobre o tema. No entanto, diz ela, sem qualquer

posição dogmática, favorável ou contrária, em relação à proposição da escola por ciclos, este livro busca o debate construído por meio do diálogo entre muitas vezes e com diferentes abordagens analíticas. O desejo de sua construção teve sua gênese na intensa e valiosa convivência com as escolas municipais de Porto Alegre ao longo da década de 1990 e especialmente no ano de 2001 – primeiro ano da quarta gestão da Administração Popular. (MOLL, 2004a, p.19)

Importante tal destaque, pois MOLL esteve na gestão de Fischer (1993) e na de Eliezer Pacheco (2001-2002) como coordenadora pedagógica da SMED, e entre 1994 e 2000 como professora da UFRGS na Faculdade de Educação, acompanhando as políticas educativas na cidade. Ela posiciona-se ao afirmar que a progressão nos ciclos não pode ser relacionada à “empobrecida promoção automática na qual sem critério algum os alunos avançam reforçando a cultura do “não dá nada” (“se aprendo, ou se não aprendo, se venho, ou se fico em casa, se estudo ou se não me interessa”), pois, assim, corremos o risco de que os “nichos de criação”¹¹³ sejam potencializados. O desafio, segundo ela, seria a “reflexão despatologizadora” que retire das crianças a sombra de olhares condenatórios que, no lugar das possibilidades, enxergam apenas dificuldades e impossibilidades (MOLL, 2004b, 109).

¹¹³ Nichos de Criação: são grupos de professores, ou individualmente, que com seus alunos, com ou sem apoio das estruturas de poder da escola, inventam práticas significativas de aprender e de conviver no cotidiano escolar.

O sentido de mudar a escola só terá validade para quem vive a escola se as pequenas experiências cognitivas, estéticas, afetivas e sociais, produzidas nos inúmeros nichos de criação construídos nas dobras da escola, puderem ser compartilhadas por seus protagonistas. Fora desse espectro, sobra a força aterradora daquilo que chega à escola como norma vazia de sentido, destinada a ser meramente cumprida e, se possível, burlada. (MOOL, 2004b, p. 110)

Importante, no entanto, seria identificar por parte da autora, do lugar e papel da SMED/mantenedora em relação a estes “nichos de criação”, dentre os quais, muitos surgidos pela indução das políticas e espaços criados pela Administração Popular nesses 16 anos de governo da cidade. A relação educativa de não exclusão e/ou de aprendizagem dialógica no interior da escola poderia ser desenvolvida, também, na relação da SMED com suas escolas. Portanto, afirmo que, não podemos cair nesta polarização, como se na escola estivesse o positivo e o correto, enquanto na SMED ou no Estado, o negativo e o errado e autoritário. As relações sociais excludentes, autoritárias e de dominação perpassam e são produzidas e reproduzidas em todos os espaços sociais.

Retomarei aspectos do desenvolvido nesta primeira parte, aprofundando-os, a partir da discussão da continuidade e descontinuidade nas/das gestões no desenvolvimento das políticas educativas da Administração Popular nas gestões do PT, na parte seguinte.

(Des) Continuidade nas 4 gestões

Fernando Becker é professor da UFRGS, e tem o Construtivismo piagetiano como referência teórica de seu trabalho, e ao longo da Administração Popular realizou assessorias, palestras e orientou professores/as da rede municipal. Sobre a educação desenvolvida em Porto Alegre diz que

não faz sentido, pois, reduzir o processo de aprendizagem e, por conseqüência, o desenvolvimento que a fundamenta a expedientes administrativos: QPE, Calendário Rotativo, Construtivismo pós-piagetiano, Ciclos. Os expedientes administrativos devem ampliar os horizontes intelectuais, garantir o melhor ambiente, a melhor organização que evite, de todas as formas, obstruírem a organização didático-pedagógica da escola. Jamais deverão tornar-se *fetiche* a ponto de reduzir todo o funcionamento escolar a eles. *Ciclo* não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático-pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem de ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudarem a desobstruir caminhos de aprendizagem – de alunos e de professores. (BECKER, 2004b, p.41-61)

Em artigo na Zero Hora (BECKER, 2004a, p.2), motivado por outro, de Esther Grossi, (Zero Hora, 19.11.2004) que escreveu: *Ciclos: a base superada* dizendo que “a comunidade científica mundial” teria decretado a superação do Construtivismo, e portanto, estaria superado, além de relacioná-lo aos Ciclos de Formação. Para ele, o que estaria superado seria

o “Construtivismo (fantasmagórico!) de Esther Grossi” (BECKER, 2004a, p.2), além de que, Esther teria “pisado na bola” ao identificar ciclos com construtivismo, pois já mostrara que os ciclos não dão conta do construtivismo.

Esse construtivismo grossiano que reduz “objetos” a “objetos sensíveis”, deforma radicalmente o construtivismo, reduzindo-o a um grande equívoco, a uma quimera. Mas foi esse construtivismo que a secretária Grossi promoveu durante seus quatro anos de gestão na SMED! Até um prédio escolar construtivista ela mandou construir... (BECKER, 2004a, p.2)

Para Miguel Arroyo (2004, p.11-17), no entanto, tal debate sobre os ciclos e séries é instigante não pela polêmica em si, ou pela diferenciação na organização, na didática, na avaliação, pela reprovação ou pela retenção, mas, sim, no fato de que os ciclos de formação buscam

recuperar para a função social da escola e da docência a tarefa de educar. Recuperar a educação. Colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Reconhecer em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação. Os processos de formação humana incluem os processos de ensino, de aprendizagem e de construção do conhecimento. Mas vão além. Defrontam-se com as complexas e tensas artes de formação do ser humano. (ARROYO, 2004, p.11)

Tal perspectiva colocaria a escola, a docência e a teoria pedagógica no “campo da formação” enquanto tarefa “histórica de construirmo-nos e de sermos humanos” (Ibidem, p.12). Mas, se por outro lado, confundimos, diz ele, ciclo “com um mero arranjo administrativo ou com ritmos de aprendizagem ou com progressão contínua”, não reconheceremos e não respeitaremos que “os tempos humanos, cognitivos, socializadores e culturais dos educandos (as) são uma exigência de todo processo de ensinar e de aprender, sobretudo de todo processo de formação humana, [além de] dificilmente nos aproximaremos com respeito intelectual às complexas tentativas de organizar a escola em ciclos de formação (Ibidem, p.12-13). Para captar estas dificuldades e situá-las no campo teórico dos valores, da cultura escolar e dos docentes, diz Arroyo, ser

necessário respeitar esses tensos processos de reorientação teórica e cultural dos profissionais de educação básica. São eles e elas os sujeitos dessas propostas educativas. Merecem respeito. Partir logo para análises apressadas ou para avaliações que confrontam as intenções das propostas com os resultados de aprendizagem de conteúdos curriculares pode ser uma maneira de perder-se o próprio foco dessas propostas. Em outros termos, avaliemos, pesquisemos no campo em que as propostas buscam se situar. (ARROYO, 2004, p.15)

Mais ainda, aos ciclos de formação humana, exigiriam teorias e ferramentas mais refinadas, pois as pesquisas referem-se a “experiências humanas” e “pode acontecer que elas terminem sendo questionadas pelo que sabemos e teorizamos, mas também pode acontecer que questionem o que sabemos e teorizamos” (ARROYO, 2004, p.15).

Concordo com Arroyo no sentido de não se realizarem análises superficiais dos ciclos de formação (na confrontação das intenções com os resultados) desenvolvidos pelas Administrações Populares (Porto Alegre e Belo Horizonte). No entanto, na perspectiva deste estudo, da relação democrática no processo de implementação dos ciclos de formação, em Porto Alegre, seria necessário, também, diferenciar as experiências de implantação dos “ciclos de formação” (a Escola Cidadã e a Escola Plural) com a dos “neoliberais”, como o PSDB em São Paulo e/ou com o PFL, do Rio de Janeiro. Além disso, o mesmo “espírito de respeito”, proposto por Arroyo, aos educadores, deveria ser utilizado pelos gestores da administração popular de Porto Alegre (na SMED) no processo de implantação de suas políticas¹¹⁴.

Se de um lado, nem todas as análises críticas visam a contrariedade global a proposta por ciclos de formação, e identificam aspectos positivos e também negativos, na superação dos problemas que surgiram no cotidiano e na “proposta”, por outro, geralmente, os gestores (pelo menos publicamente) não aceitam contestações ou críticas, e tendem a homogeneizar e fazer polarizações simplistas (do tipo: se não está a favor está contra!).

Veremos, a partir da discussão da aprendizagem, importante em todas as gestões, e estudadas por Moreira (2004), o quanto é importante o processo nas relações educativas. Diz ela que, a partir de 1989, o Construtivismo constituiu uma nova fase ao enfrentamento do fracasso escolar, ao conceber a aprendizagem como **processo**:

Uma das principais implicações de ver a aprendizagem como um processo é passar a conceber o conhecimento como produto da aprendizagem. Somos forçados a trocar a figura da bagagem (que pode ser acumulada, transferida, dada e recebida) por outra em que conhecer é fruto de trabalho pessoal e intransferível. (Ibidem, 2004, p.154)

E desde então, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre vem trabalhando para que a construção de conhecimento não seja apenas mais uma metáfora restrita ao discurso pedagógico hegemônico, mas um compromisso com a inclusão social e com a radicalização da democracia, de uma educação pública de qualidade para as comunidades historicamente dela alijadas, tendo no “coração desse processo” a problematização, por parte dos educadores, do verbo *aprender* (Ibidem, 2004, p.154).

Tanto é assim que, como assessora de alfabetização e como pesquisadora, ao “percorrer várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, buscando verificar

¹¹⁴ Os critérios de respeito e de gestão democrática no processo de “formação humana”, como afirma Arroyo, deveria considerar a “reconfiguração” dos sistemas educativos e sociais contemporâneos descritos e interpretados na Parte I desta tese, portanto, nos contextos em que os mesmos se desenvolvem e da relação ‘educativa’ do Estado/SMED com as escolas da rede de ensino e professores. O que não poderia ser afirmado, na sua integralidade, da experiência de Porto Alegre.

“como anda a aprendizagem da leitura e da escrita de nossos alunos? (p.159)”, encontrou alunos/as:

que ainda não liam e/ou escreviam alfabeticamente ao final do 1º ciclo. Alunos que, geralmente, haviam ingressado na escola no 2º ano do 1º ciclo em razão da idade e com pouca ou nenhuma experiência em eventos de letramento do tipo que a escola prioriza. Por vezes, encontrei alunos nas mesmas condições no início do 2º ciclo. Alunos em situação de ingresso e experiências de letramento similares aos do primeiro grupo. (MOREIRA, 2004, p.159)

Portanto, se comparada à organização por séries, seriam na 2ª série (2º ano do 1º ciclo) ou 4ª série (1º ano do 2º ciclo). No entanto, nas classes finais do terceiro ciclo (7ª e 8ª série), com exceção de alguns alunos com necessidades educacionais especiais, diz: “não encontrei alunos não-alfabetizados” (MOREIRA, 2004, p.159). Por outro lado, os professores afirmam que “os alunos estão chegando às salas de aula cada vez com menos”. Mas, pergunta ela: “menos do que”? Diz, tratar-se de “experiência com eventos de letramento do tipo que irão encontrar na escola”, conforme o modelo padrão no qual baseiam-se os professores e professoras. Isto, porque se “os filhos das classes economicamente favorecidas chegam aos bancos escolares ainda que não completamente alfabetizados, eles já são, entretanto, altamente letrados” (MOREIRA, 2004, p.160), o mesmo não ocorre com as classes e setores sociais que não fazem parte dos “economicamente favorecidos”, e muito menos, ao modelo que os professores e professoras lhes impõem. É experiência com alunos letrados que confere significado àqueles, aos filhos das classes menos favorecidas e com menos condições de existência, tornando, assim, mais remota a leitura e a aprendizagem sem uma profunda e competente contextualização do processo (Idem, 2004, p.160).

No entanto, na rede municipal de ensino de Porto Alegre, através da proposta desenvolvida, vêm sendo incorporados muitos dos excluídos de outras escolas por sucessivas reprovações e fracasso da instituição escolar. Aqueles que antes não “conseguiram relacionar, integrar aos seus saberes cotidianos, estão permanecendo na escola e chegando aos finais do ensino fundamental” (Ibidem, 2004, p.164) nas escolas municipais de Porto Alegre. Tal experiência vai no sentido contrário ao da escola tradicional e do discurso dominante que “nos vendeu a idéia de que, dando a todos o mesmo ponto de partida (o ingresso na escola), a responsabilidade por até onde chegasse, seria de cada um. Mentira!”.

Se a escola por ciclos de Porto Alegre, a partir de sua concepção geral, procura incorporar os excluídos dos processos de aprendizagem, há espaços para crianças com “defasagem” muito grande entre idade/série ou idade/etapa de conhecimento nas turmas de progressão; aos excluídos, aos debaixo, aos dominados, aos não sujeitos impõem-se uma

realidade que lhes busca, impõem-se sobre eles o conformismo com sua situação, mas para além disso, ocorre um processo de produção da própria exclusão.

As turmas de progressão foram estudados por Maria Luiza Xavier (2003), buscando verificar como eram produzidos a “sujeição” e o “disciplinamento” no processo de “produção do sujeito-aluno” (Idem, 2003, p. 213, 215, 216).

O que começa a se tornar mais claro é que o comportamento usualmente esperado, desejado e definido como comportamento de aluno/a, condição necessária para o desenvolvimento das aulas, parece não ocorrer naturalmente. Ele parece ser decorrente de um processo de construção do sujeito aluno/a, e, o que se constata, é que não se fala nisto, ao menos de forma substantiva, no período de formação das professoras e também não está se discutindo tal temática no recinto das escolas. (Ibidem, 2003, p.218)

Conclui a pesquisadora que, apesar de os ciclos de formação proporem e buscarem a inclusão dos excluídos, na escola estudada, nas concepções e práticas dos professores/as, verifica-se a existência de um modelo de aluno/a: “que não tem sido suficientemente discutido na referida rede” (XAVIER, 2003, p.219), pois são as ‘práticas de ordem’:

diferenciações entre maneiras corretas e incorretas de entrar e sair da escola, de estar e atuar em aula, no recreio e durante os eventos escolares. As regras implícitas nessas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola são ensinadas no curso das interações mediante sinalizações que formam parte do que “é” naturalmente a escola, inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção das diferenças entre o adequado e o não-adequado em cada momento e lugar da vida escolar. (Ibidem, 2003, p.219)

Em outras palavras, há dificuldade em se admitir a existência de mecanismos de controle e regulação na escola, já que, diz ela, se vem “nas últimas décadas [...] questionando as posições autoritárias presentes nas organizações sociais [...] e postulando posturas mais democráticas e igualitárias nas relações entre os indivíduos” (XAVIER, 2003, p.225). Também as próprias teorias críticas, parecem estar impedindo o questionamento destas práticas e concepções, pois “por estarem essas categorias comprometidas, nas suas percepções, com a subjugação/opressão das crianças e jovens – para ficar restrita ao espaço escolar, - o que era/é justamente o oposto de seus propósitos” (Ibidem, 2003, p.225).

Termino esta parte, lembrando algumas questões desenvolvidas, para fazer um gancho com a seguinte: de como os professores se manifestaram em relação aos Ciclos de Formação e os processos de sua implantação. Então, destaquei o processo de produção e a re-produção das relações sociais, fazendo uma analogia da relação educativa da SMED com suas escolas e professores/as e destes últimos com seus alunos/as. Veremos, então como os professores/as perceberam as relações da SMED e de suas propostas com eles/as e suas escolas.

II - Os professores, as escolas e as classes populares num governo de esquerda

Os professores e as escolas diante das políticas

Vejamos agora como os professores nas escolas perceberam e se manifestaram sobre o processo de implementação das políticas educativas da Administração Popular e críticas à concepção simplificada das classes populares presente nas mesmas. Uma questão que me inspirou a sistematização e a discussão desta parte foi: os professores e as escolas foram/ou querem ser sujeitos da produção de sua obra educativa? E como a SMED e estes professores se relacionavam/relacionam com as classes populares?

Sobre a recepção dos educadores municipais, mas escolas estudadas, Costa e Pooli (2004) dizem que “pouco vale proposta estruturada se os professores não têm a possibilidade de discutir a efetividade metodológica” das mesmas. Além disso, constataram “que os professores têm uma vaga noção do que lhes foi imposto”, mas, registram, que os professores querem discutir a sua prática.

Eles estão muito preocupados com a progressão continuada que lhes força a assistir o trágico espetáculo da promoção irresponsável de alunos que, em um futuro não muito distante, se apresentarão praticamente desescolarizados às concorrências do mercado, disputando vagas em um competitivo campo de oferta de trabalho marcado pelo ingresso mediante entrevistas, provas ou testes que denunciarão a sua questionável qualificação. (COSTA e POOLI, 2004, p.147)

Mas, os professores municipais são favoráveis a progressão dos alunos/as,

com os níveis de exigência tal que os permita uma qualificada inserção no mundo do trabalho em todos os níveis. A mantenedora do sistema de ensino tem por obrigação usar de todos os artifícios possíveis para impedir a reprovação ou a aprovação irresponsável e cínica que acabará por submeter os alunos a situações de exclusão social. Garantir a diplomação não significa possibilitar a integração. (COSTA e POOLI, 2004, p.150)

Titton (2004), ao tratar da falta de autonomia da escola e dos professores (por parte da SMED), diz que, levantar questionamentos e críticas, não significa necessariamente ser contra a proposta. No entanto,

A falta de diálogo entre SMED e escolas, que evitava o enfrentamento das dificuldades concretas dos professores, pais e alunos na operacionalização das reformas pretendidas, em especial as relativas aos ciclos de formação, [...] impedia a visibilidade de alternativas próprias e possíveis para os desafios que se apresentavam, levou a mudanças na direção da Secretaria, por ocasião da posse do novo prefeito. (Idem, 2004, p.127)

Já para Krug (2002) os problemas decorreram das “dificuldades dos professores” que, ao perceberem, na comunidade, “quão distante [ela estava] dos direitos essenciais da cidadania” nas pesquisas sócio-antropológicas que realizaram. Mas também, porque setores contrários ao projeto foram tensionados e provocado a rupturas pela participação e auto-organização nas instituições escolares. E, ainda porque, no cotidiano, os conselhos escolares estariam “reproduzindo formas tradicionais” de democracia e de representação (KRUG, 2002, p.103) diferente da proposta da SMED.

Diz ela que na Escola Ciclada, as crianças e adolescentes “sempre avançam com sua turma durante os nove anos do ensino fundamental” (KRUG, 2002, p.19), e diante disso emergiram os conflitos e problemas, e as dificuldades dos professores e professoras:

Não é gratuito o desespero que se abate, muitas vezes, sobre as professoras e professores, quando na pesquisa sócio-antropológica ou mesmo durante as aulas, percebem o quão distante dos direitos essenciais da cidadania estão essas populações. Mas não se trata de uma questão de “sentir pena”, as políticas públicas em Porto Alegre respondem a essas questões com “fazer justiça”, justiça social, solidária, redistribuindo investimentos e afirmando direitos. (KRUG, 2002, p.136)

Finalmente, porque através do projeto educacional da Administração Popular estariam sendo produzidas “rupturas a serem processadas na relação sociedade civil e Estado” através dos canais de participação e da auto-organização nas instituições escolares (Ibidem, 2002, p.65 e 86).

Voltando ao cotidiano escolar e sua complexidade, para além destas polarizações simplificadas, com R. Carvalho (2002), ao entrevistar professores e diretores, captamos manifestações destes sobre as turmas de progressão e alunos: “não conseguem freqüentar uma turma normal” ou da necessidade de “recuperar o tempo que eles ficaram longe da escola” (R. CARVALHO, 2002, p.83). Assim se manifesta a professora da turma:

Normalmente estes alunos/as haviam abandonado a escola e estão retornando pela segunda vez. Devido à faixa etária, eles não conseguem freqüentar **uma turma normal**. [...] Eles vêm de escola seriada e procuram a turma de progressão na tentativa de retornar ao estudo. A criança mais jovem que eu tenho aqui tem 13 anos e fica muito complicado para eles a convivência e eles acabam evadindo. A turma de progressão tem a característica de fazer com que eles consigam em curto espaço de tempo, **recuperar o tempo** que eles ficaram longe da escola. Todos têm dois anos para freqüentar cada turma de progressão. [...]Trabalhar com estes/as alunos/as é gratificante porque a gente vê os resultados, enxerga a turma mudando de postura frente ao saber que parecia distante, impossível de ser alcançado. O conhecimento deixa de ser um oásis no deserto e se torna realidade para todos/as que queiram desvendar a alegria de **ensinar e aprender**. (Ibidem, 2002, p.83) (Negrito de CM)

R. Carvalho afirma que se percebe, “na fala da professora, resquícios de um paradigma cartesiano/linear onde existem padrões que servem como escore comparativo entre os educandos que compõem o universo escolar” (Ibidem, 2002, p.84). Podemos dizer que, esta

professora é “engajada” e/ou preocupada com a aprendizagem destes alunos e apoiadora dos ciclos de formação. Tanto é assim, que, uma aluna destas turmas assim se manifesta:

é quando a gente tem dificuldade, a gente vem pra essa turma. Aqui é bom, a professora tem paciência, a gente aprende de verdade. Tem uns colegas que só querem fazer bagunça (...). Aqui é diferente das outras escolas que eu estudei, porque todo mundo tá aqui para se ajudar, tem a mesma dificuldade (...) (R. CARVALHO, 2002, p.59)¹¹⁵

E sobre a escola e sua importância e de permanecer nesta turma se manifesta outra aluna:

...sabe, eu gostava bastante dessa turma...Mas daí, aconteceram umas coisas que eu fiquei triste mesmo...tu sabe, quando agente sai da progressão, vão pra o ano ciclo, né. As minhas amiga foram embora desta turma e agora ao no ano ciclo. Eu vejo elas no recreio, mas agora não é a mesma coisa, né...elas foram e eu fiquei aqui na progressão. ...porque ainda tenho muito que aprender nesta turma. Elas me ajudavam um montão e ajudavam os outros também. (Ibidem, 2002, p.74)¹¹⁶

Por fim, na manifestação da diretora, ao explicar a tirada das “falas” das entrevistas e reuniões com a comunidade para a composição do complexo temáticos e/ou questões problema: “selecionamos as falas significativas da comunidade”, mas que, se dá no desenvolvimento do ensino uma “ênfase maior para a questão da Matemática e do Português (R. CARVALHO, 2002, p.84):

Os desafios que enfrentamos são muitos. [...] Começamos então pelo nosso planejamento: Tem um complexo temático da escola, um geral de onde nós retiramos as falas. Nós nos reunimos por ano ciclo e ai nós selecionamos a cada trimestre uma fala significativa da comunidade...e ai nós planejamos que conceitos iremos trabalhar. [...] Tem um mapa de conceitos geral da escola e depois cada ano ciclo dentro de da sua característica vai dividindo e aí nós vamos trabalhando com aqueles conceitos. [...] A gente, é claro, dá uma ênfase maior para a questão da matemática e do português, até porque muitos evadem da escola em função destas disciplinas. (Ibidem, 2002, p.84)

As atividades e o processo de implantação dos ciclos de formação junto aos professores de Educação Física na rede municipal de Porto Alegre, estudados por Molina e Neto (2004), Gunter (2000), Wittizorecki (2001) e Bossle (2003), mostram outras manifestações da complexidade destas relações e processos de implementação da proposta.

Nas pesquisas realizadas junto às escolas, Gunter (2000) diz que os ciclos está

levando os professores a readequarem a totalidade de seus trabalhos pedagógicos. Sob essa forma de organizar o ensino, os professores estão re-elaborando os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação permanente, conjugando-os com suas experiências docentes cotidianas e com suas atividades de auto-formação (leituras, cursos realizados por conta própria, novas informações procedentes de diferentes meios de comunicação social, etc). [...] (GUNTER, 2000, p.239)

¹¹⁵ Aluna: S, 15 anos, 4 irmãos, entrou na escola aos 11 anos.

¹¹⁶ C, histórico de violência familiar, 13-14 anos, não possui irmãos/ãs e mora casa de passagem.

No entanto, os eventos macro de formação, não conseguem se articular às atividades micro (na sala de aula), além dos professores não conseguirem relacionar aqueles ao/no seu cotidiano em sala de aula:

o conhecimento que os professores constroem durante as atividades de formação vem provocando uma série de questionamentos sobre sua participação nas escolhas e na organização das atividades de formação às quais desejam se submeter. Os professores desejam ser incluídos mais ativamente nos processos de planejamento e de execução das atividades de formação permanente, para além do simples ato de participar. (GUNTER, 2000, p.239-240)

E, finalmente, diz que os professores “foram chamados apenas para executar, quando seria necessário levar em conta suas necessidades e interesses (GUNTER, 2000, p.179, 239, 240).

Já Wittizorecki (2001)¹¹⁷ constatou que as atividades dos professores extrapolam as desenvolvidas na sala de aula, e defende que a realidade, as condições de vida e trabalho dos professores, também deveriam ser estudadas e valorizadas na proposta político-pedagógica da SMED e das escolas, como é proposto nos ciclos em relação aos alunos (Ibidem, p.240, 241).

Os professores com que dialogou “consideram-se educadores comprometidos com a especificidade da disciplina [...], da responsabilidade social que lhes cabe com relação aos alunos e com relação à comunidade com a qual convivem diariamente”, mas que, os problemas decorrentes da implantação da proposta são jogados nas costas dos professores (WITTIZORECKI, 2001, p.107, 242).

não são raras as ocasiões em que acusam a falta de apoio da administração para questões cuja equação lhes foge do controle. Não basta propor um projeto pedagógico à comunidade escolar e esperar que os professores dêem conta dele, em todas suas nuances e interações possíveis, e superem suas limitações. [...] Não há como buscar uma meta-ponto-de-vista, desde a perspectiva inter-poli-transdisciplinar, sem capacidade de escuta. (Idem, 2001, p.242)

Bossle (2003)¹¹⁸ constatou a dificuldade de traduzir, na prática, a proposta; que alguns professores não mudaram suas práticas e que outros querem participar, no entanto, falta-lhes espaço (pois querem também decidir). Disto tudo, afirma que se constituiu (nas escolas estudadas) uma relação tensa da SMED com os professores de Educação Física (BOSSLE, 2003, p.240, 241, 245) decorrente da:

¹¹⁷ “Buscou compreender a construção do trabalho docente dos professores de educação física em quatro escolas municipais localizadas no Morro da Cruz”.

¹¹⁸ A pesquisa de BOSSLE desenvolveu-se entre dezembro 2000 e julho 2002 nas escolas Chico Mendes (p.81), Piaget (p.83), Liberato (p.83) e Fátima (p.84). O problema: “a compreensão a partir da perspectiva dos

falta de compreensão do projeto político-pedagógico como um dos fatores que limitam o planejamento de ensino. [...] a falta de conhecimento em profundidade para operar com as inovações, além da pouca informação e orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Ressaltam a falta de tempo e de espaço no contexto particular de cada escola para promover o planejamento coletivo. (BOSSLE, 2003, 243) [E que o] que o ensino por ciclos foi pensado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre somente para as disciplinas com ênfase no trabalho intelectual e que não há, no âmbito do sistema como um todo, adequação dos objetivos da educação física e dos conhecimentos que ela trata ao ensino organizado por ciclos de formação. (BOSSLE, 2003, p.245).

Por fim, diz que é “difícil se sentir responsável por um projeto político-pedagógico que o sujeito recebe, em grande parte, pronto para traduzir e concretizar na prática” (BOSSLE, 2003, p.244). Por outro lado, seu estudo mostrou que:

os professores de educação física querem participar de forma intensa das atividades relativas a essa forma de organizar o ensino, mas sublinham a necessidade de uma assessoria específica da Secretaria Municipal de Educação e de atividades de formação que lhes ajudem de forma mais objetiva a pensar sobre o que exatamente fazem, assim como a fazerem o que pensam. Ou seja, querem discutir, sobretudo, o quê e como ensinar educação física no currículo organizado por ciclos de formação. (Ibidem, 2003, p.245)

Mas, para tanto, “não basta propor um projeto pedagógico à comunidade escolar e esperar que os professores dêem conta dele, em todas suas nuances e interações possíveis, e superem suas limitações” (BOSSLE, 2003, p.242).

Já RODRIGUEZ (2002), ao verificar como professoras – que se definem como engajadas - avaliavam o processo de implementação dos Ciclos de Formação, sua concepção de currículo, pedagogia e avaliação numa escola municipal¹¹⁹ (RODRIGUEZ, 2002, p.iv), percebeu como entraves na implantação da proposta

a ausência de uma assessoria qualificada, por parte da SMED, e a definição do processo de avaliação; [...] destacam-se, entre outros obstáculos, a não-retenção dos alunos ao final do ano letivo condicionante do envolvimento de professores e alunos com o processo de ensino-aprendizagem. (Ibidem, 2002, p.IV)

Na escola estudada, os ciclos de formação foram aprovados para 1997 (o 1º e o 2º ciclos) e em 1998 (3º ciclo). Mas, ao iniciar-se a implementação, começaram a surgir problemas e controvérsias, em relação a temas como:

professores de educação física do planejamento de ensino” e como “o relacionam sua prática educativa com os princípios da escola cidadã”? (p.64).

¹¹⁹ Estudo realizado na EM Grande Oriente que foi a primeira escola grande a se organizar por ciclos. Foi fundada em 1987 e localiza-se no Rubem Berta, na Zona Norte. No ano de 1998, tinha 105 professores, 19 funcionários e 1.697 estudantes, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite.

formação e atualização: o grupo questionava o seu preparo para exercer a nova prática pedagógica em sala de aula; tinha clareza de que as mudanças não podiam ser feitas de modo precipitado; atestava que a maneira como se lecionava tem a ver com a formação e essa não havia contemplado o Ensino por Ciclos de Formação”; [...] **relação teoria/prática**: as professoras viam que a prática não estava sendo coerente com a proposta; questionavam a validade de uma proposta “*de cima para baixo*” da qual o grupo ainda não se apropriara”; **prática/planejamento**: as dificuldades em planejar a prática relacionava-se ao conhecimento teórico insuficiente para respaldá-la; [...] as **reuniões**: nem sempre aconteciam como espaço para a reflexão sobre as questões anteriormente colocadas e não contemplavam as expectativas e anseios do grupo; ao **comprometimento/motivação**: frente ao acúmulo de dificuldade encontradas, os professores se viam desmotivados, sem apoio necessário para realizar o seu trabalho adequadamente [...]. (RODRIGUEZ, 2002, p.29) (Negrito CM)

Os professores, diz ela, buscaram “flexibilizar¹²⁰ as regras em relação à retenção dos alunos no ciclo e permitir que alunos de uma turma continuem no mesmo ciclo em que se encontram” (RODRIGUEZ, 2002, p.32). Colocá-los em turmas separadas significava marginalizá-los; seria o mesmo fracasso escolar, só que mascarado [(na escola eram mais ou menos 20% das crianças)].

[Propuseram] uma margem possível de retenção no Ensino por ciclos de formação [...] elaboraram um documento e o enviaram à SMED, em janeiro de 1999, sugerindo a turma de destino de cada um dos integrantes da turma A37 em 1999. A resposta veio em março...Porém, em 2 de março de 1999, ficamos espantadas ao ouvirmos durante a leitura das listagens das turmas, no primeiro dia de aula, que as crianças da turma A37 haviam sido enturmadadas nas B10 (1º ano do 2º ciclo – equivalente à 3ª série). A decisão [...] foi tomada pelo NAI responsável pela nossa escola, após o projeto de férias – 10 dias de trabalhos pedagógicos realizados com as crianças que apresentaram dificuldades significativas ao final do ano letivo de 1998; e sem sequer terem consultado as professoras da turma. (Ibidem, 2004, p.32, n. 21)

Em suas conclusões, diz a pesquisadora que:

...não houve o ‘encantamento’ dos professores; poderia ter sido feito, pelo menos, um trabalho de assessoria de qualidade para que lhes fosse dada as condições de acolher a nova proposta eficazmente (...). ...as entrevistadas apontam a postura da Rede, na figura da SMED, como desinteressada em estabelecer o diálogo necessário com corpo docente, dizendo-se desconfortáveis com essa situação. ...inconformidade das professoras com o trabalho que está sendo realizado em nome do Ensino por Ciclos de Formação na Grande Oriente. Isso porque as docentes da escola que foram entrevistadas acreditam estar fazendo o melhor que podem (em sua maioria) e sentem-se frustradas com a assessoria da SMED, que não atende as suas dúvidas. É o acúmulo da angústia e da ansia do que fazer que torna o seu dia a dia tão melancólico (das três entrevistadas e das demais com questionários). (RODRIGUEZ, 2002, p.137)

Isabel Medeiros percebe no desdobramento da gestão democrática no espaço escolar, que o Colegiado (alterado em fins de 1991, e depois findo em 1995, com as eleições de diretores) era manipulado: “Se reuniam só para o favorecimento dos professores: expulsão de

¹²⁰ Flexibilizar aqui estaria relacionado à retenção dos alunos que não alcançassem os “objetivos” que, conforme os professores/a deveriam servir de critérios para tanto. Para além do conteúdo de tal “flexibilização”, questionável, sem dúvida, nosso interesse prendeu-se na identificação e localização de contradição/conflito destes professores/escola com a SMED. Ressalto, no entanto, que tal questão nas proposições da escola/professores não deveria gerar, por parte da SMED e assessores, uma “repulsa” global a qualquer proposição vinda daquela.

aluno.”(MEDEIROS, 2000, p.21), e que os conselhos escolares e a eleição de diretores fizeram avançar a gestão democrática na rede. Mas, no relacionado ao pedagógico, a participação dos professores ainda não superou,

na prática, a concepção de que somente os docentes são capacitados para discutir o “pedagógico” da escola. A pesquisa realizada [...] revelou que muitos dos entrevistados – familiares e alunos – não entendem a sua organização curricular. Também a pouca escolarização das famílias pode ser fator que contribui nesta questão, visto que possuem elementos precários para estabelecer relações entre o funcionamento da escola e outras formas e possibilidades de funcionamento. [...] a grande maioria dos responsáveis pelos alunos não estudaram além da quarta série do ensino fundamental. (Ibidem, 2000, p.22)

Voltando à relação da SMED com as escolas, Mistrelo (2000) mostra que a “proposta” de ciclos de formação **era da SMED** e não podia sofrer alteração por parte das escolas. Ao buscar, na especialização, respostas às questões surgidas durante o processo de implementação dos Ciclos de Formação em sua escola, diz que a iniciativa da reformulação do currículo foi da SMED, em contradição com as afirmações de gestão democrática em relação ao processo de implementação das políticas educativas. Ou seja, se falava de democracia e gestão democrática, descentralização, etc., mas “senti que as propostas já estavam direcionadas”, e já estava se implantando “no município de Porto Alegre: Ciclos de Formação” (MISTRELO, 2000, p.3).

No entanto, isto não foi impeditivo para a implantação dos Ciclos em sua escola, e decorrente de seu trabalho junto aos professores, fizeram algumas alterações na proposta e enviaram “ao senhor Secretário de Educação expondo nossa nova estruturação do II ciclo, organizamos a escola para o ano 2000” (Ibidem, 2000, p.8). A motivação foram os limites na proposta em relação à concepção de currículo:

como que esta concepção de currículo pode ser internalizada numa sociedade na qual os indivíduos se percebem apenas como sujeitos cognitivos e não como sujeitos sociais, inclusive os próprios educadores que devem ser multiplicadores desta concepção progressista? (...). Se o currículo e conhecimento são idéias indissociáveis [...] penso que só poderá haver mudança de currículo na escola se o professor desenvolver consciência política, competência técnico-prática e visão coletiva (MISTRELO, 2000, p.29)

E sobre a globalidade da proposta dos ciclos de formação da SMED

concepção da proposta da SMED, a nova organização curricular, apontaria um novo caminho, possibilitaria um novo olhar, uma nova lógica de perceber o conhecimento, buscando reconstruir um novo processo de ensino aprendizagem nas escolas municipais”, na realidade, “evidencia-se medidas isoladas de um contexto maior, resultando na inadequação da implementação destas medidas nas escolas. Conseqüentemente temos novamente um ensino excludente e seletivo. (MISTRELO, 2000, p.30, 35)

Sobre a pesquisa socioantropológica, diz que a formação acadêmica na graduação não possibilita a “compreensão do processo de construção social do conhecimento que precisamos legitimar nas escolas”; além disso, nas reuniões pedagógicas os professores manifestavam que não possuíam os “conceitos e valores referentes à educação, política e conhecimento geral/social” como propunham os ciclos e, diante disso, “como transpor estes conceitos para a sala de aula?” Ou como “tornar os professores construtores de conhecimentos, quando são reduzidos a executores de propostas e projetos?” (MISTRELO, 2000, p.37-41). Diante disso tudo, os assessores da SMED diziam para trabalharmos com as “diferenças”, mas até então, a formação dos professores e sua prática era de que deveriam “trabalhar com coletivos homogêneos, com desempenho cognitivo”(Idem, 2000, p.45) e, por sua vez, a SMED propunha uma única possibilidade de organização curricular e de Ciclos de Formação.

Nas propostas da Administração Popular, as classes populares tinham papel destacado como sendo as beneficiárias daquelas. Mas, que são essas classes populares?

As classes populares não são homogêneas

As políticas desenvolvidas pela Administração Popular tiveram nas classes populares seu direcionamento e ênfase. Neste sentido, a manifestação de alunos/as das classes de progressão por R. Carvalho (2002) é ilustrativa. Ou seja, os sujeitos das classes populares dizem sobre a escola: “aqui é bom, a professora tem paciência, a gente aprende”, “todo mundo tá aqui para se ajudar” (S, 15 anos); “antes de eu entrar nesta escola, nada acontecia de bom” (J, 14 anos, apud R. CARVALHO, 2002, p.59 e 72).

Antes de eu entrar nesta escola, não acontecia nada de bom. Eu não conseguia aprender a ler, era burra mesmo, muito burra (...) Todo mundo dizia isso de mim. [...]...a professora dizia: - Lê J. e eu não conseguia ler nada, eu não sabia ler nada. [...] Daí eu rodei porque não sabia ler. No outro ano, eu sabia escrever um monte de palavra mas ainda não sabia ler de novo. [...] Lá em casa meus irmãos riam de mim, mas eles não sabem ler nada. Então nasceu meu irmão e eu tinha que faltar bastante para ajudar minha mãe a cuida da casa e das coisas dele. [...] Eu parei de estudar. [...]Eu ajudando em casa e não ia mais na escola (p.71). [Sobre o fato da mãe tirar da escola]: “sabe, é que minha mãe disse que já tava mocinha e tinha que ajudar em casa, fazer as coisas, né!! Arrumar a casa, varrer, fazer a comida e cuidar do nenê que nasceu. Minha mãe dizia que esse é serviço de mulher, cuidar da casa e que meu irmão não podia fazer meu serviço. Então eu fiquei sem ir na escola, né..”. (R. CARVALHO, 2002, p.72)¹²¹

No entanto, na análise das falas e perspectivas destas meninas, percebemos, também, contradições e complexidades que vão além da compreensão das classes populares como

únicas e homogêneas ou “naturalmente” críticas ao sistema social em que vivem; como os “sonhos” dos jovens destes setores sociais são permeados por aspectos da realidade vivida e percebida, de serem “como as mulheres que aparecem no carnaval da televisão”, em contraposição à realidade de surras que sua mãe lhe dava, “para ser alguém na vida”. Mas, ao mesmo tempo, e por outro lado, quer ser “alguém para ajudar a minha mãe” (L, adolescente apud R. CARVALHO, 2002, p.64)¹²².

Eu quero ser assim como as mulheres que aparecem no carnaval da televisão. Elas são bonitas. Sabe, né, (...) lá no abrigo dizem que eu também posso ser assim.. [...] Quando eu morava com a minha mãe, né (...) eu apanhava muito mesmo. E ela dizia que eu era uma negrinha safada que não ia sê nada na vida (pausa). Mas a prô diz que eu sou inteligente e posso consegui as coisas que eu querer. Sabe eu tenho muita vontade de ir para o ano ciclo¹²³ e terminar meus estudos na escola, porque assim posso ser alguém na vida (...). (p.62). ...sabe, né,...quando eu tiver as minhas coisas: a minha casa, o meu emprego, eu vou ajudar minha mãe. [...] Ela me batia, brigava, mas gostava de mim. (R CARVALHO, 2002, p.64)

Também a discriminação e o racismo estão presentes e se re-produzem entre as classes populares, como evidenciam os alunos que chamam P (15 anos) de “maneta, nega feia, Teleton”; ou o papel reservado às meninas de “ajudar a mãe”, “já tava mocinha e tinha que ajudar em casa, arrumar, varrer, cuidar do nenê... é serviço de mulher dizia minha mãe” (J, 14 anos, apud CARVALHO, 2002, p. 67 e p.74).

...eu não gosto quando meus colegas ficam me chamando de maneta, pernetta, nega feia. Eles dizem que eu tenho que procurar o Teletom, porque sou muito feia. [...] Eu tô agüentando até onde der, porque quero estudar mas já não consigo mais viver assim com tanta gente me xingando. Sabe, as vez, eu penso em sair da escola e só trabalhar mas lá na casa elas não deixam fazer isso, né! (Idem, 2002, p.67)¹²⁴

Maria Luisa Xavier (2003), como já comentei, ao estudar as classes de progressão, mostra “o processo de produção do disciplinamento” e da “ordem” social, relacionado aos comportamentos esperados, um modelo de aluno, as práticas e os objetivos, mesmo que permeados de discursos inovadores (Ibidem, p.216, 219, 220). Há, neste sentido, a necessidade de estudar as culturas adolescentes, pois as mesmas, além de reproduzirem práticas “machistas” e de “exclusão”, são diferentes daquelas que os professores têm como perspectivas suas (XAVIER, 2003, p.173, 179, 222).

Diziam as professoras: “nós, professoras, não somos as mulheres que eles conhecem [...] na cultura machista deles, mulher não manda em homem, eles têm dificuldade de aceitar

¹²¹ J, negra, 14 anos, vinda da periferia, mora com pais, irmãos, tios, irmãos menores num único espaço. Teve inúmeros “fracassos” na primeira série que levaram a sua saída da escola.

¹²² L, adolescente negra, sofreu violência sexual, tem seis irmãos moram Montenegro, ela casa de passagem.

¹²³ Como ela está numa turma de progressão, ir para o ano ciclo, seria sair desta e ficar junto turma do ciclo.

¹²⁴ P, negra, 15 anos, órfã aos 5 anos, mora casa de passagem, “trabalho infantil” (catadora de papel).

nossa autoridade” (Ibidem, p.178). E, dos depoimentos de estudantes das TPs, promovidos e não-promovidos para turmas dos anos-ciclos, percebe-se que eles reconheciam sua permanência nas TPs como “passageira e útil”, mas atribuíam sua estadia nessas turmas ao fato de não saberem ler e escrever: “[...] o difícil é o escrever emendado, copiar as coisas do quadro, ler, principalmente ler é muito complicado” (K., 12 anos). Os alunos acreditam que se eles se esforçarem, fizerem os trabalhos e não conversarem, serão promovidos.

Aqui não tem prova, tem maior número de professoras; nas outras escolas é melhor, aqui tem muita bagunça porque não dá nada depois [...]. Eu aprendia mais quando tinha prova, aqui, se a gente fala em prova, o “xixi come”. Prova obriga a gente a estudar, testa a nossa inteligência e esforço. [...] Mas é bom ter mais de uma professora para a gente não enjoar. [...] Aqui a gente tem línguas, teatro, música, computação [...], mas de que adianta? O ensino é fraco, se eu for para outra escola eu sei que rodo. (Ibidem, 2004, p. 179)

Portanto, se por um lado existe todo um conjunto de significados proveniente da ‘cultura de rua’, que até agora não havia sido levado em consideração nas instituições escolares, de outro, esta cultura está em descompasso com a cultura escolar (Ibidem, 2004, p.182), porque a escola ainda dá ênfase ao aspectos tradicionais e ‘normais’ dos processo de aprendizagem:

As dimensões epistemológicas e cognitivas no processo pedagógico e ainda, dentro dessa dimensão, privilegiando a leitura, a escrita e o pensamento lógico- matemático; (...) a necessidade de revitalizar os Estudos Sociais e as Ciências e incorporar de forma mais substancial, saberes emergentes e contemporâneos ao currículo escolar, e a necessidade de maior articulação entre as áreas de conhecimento e os Complexos Temáticos, proposta do projeto Escola Cidadã ainda não suficientemente problematizada nas escolas. (XAVIER, 2004, p.183)

Nilton Fischer (2004) discute o tempo dos processos de implementação das políticas e a realidade das comunidades escolares e dos alunos, dizendo que

em algumas situações em que foram implementados de forma apressada, foram reduzidos a uma concepção que poderia ser entendida como sendo a promoção automática dos alunos, representando, assim, o sinal invertido da antiga cultura da repetência. As mais diversas repercussões, desde as teorias educacionais até a gestão dos sistemas educacionais, testemunham essa importância. (Ibidem, p. 28)

O ritmo das mudanças educacionais se impôs “aos tempos existentes nas rotinas, nas práticas e nas fundamentações que educadores usam, tanto para acatar, implementar e “arriscar”, por meio de transformações, no sistema escolar, quanto para resistir, criticar, ignorar e “desfazer” essas mesmas reformas” (FISCHER, 2004, p.28).

Para tanto, Fischer problematiza a idéia de existência de um único contexto (ou contexto homogêneo) nas escolas da periferia, de seus jovens, alunos e sua relação com e na

comunidade. Diz que, apesar das pesquisas das últimas décadas “com bom nível de sistematizações, de aproximar os saberes escolares com os da comunidade escolar”, no qual professores com o desejo de conhecer seus alunos se dedicaram a práticas novas, através de pesquisas, tendo Paulo Freire como referência destas reflexões e ações, “nem sempre o manifesto, o visível, o capturado é o elemento revelador das múltiplas interações do que está sendo observado na atividade de campo”¹²⁵.

Realizar um trabalho de campo, com a complexidade que ele demanda, em função da especificidade dos métodos derivados da antropologia, não pode ser reduzido a uma rápida formação, fora da estrutura de um curso e com tão curta duração. Muito menos um curto tempo de trabalho de campo. Argumento a favor de uma revisão dessa condição de professor pesquisador, no sentido de que estamos vivenciando um momento em que devemos refletir mais sobre a nossa prática, levando em conta as relações que essa prática tem com a sociedade na qual ela se produz. (Ibidem, 2004, p.30-31)

Na tentativa de aplicar os resultados de suas investigações, professores e escolas tentam afunilar as primeiras descobertas numa espécie de didatismo, onde a sistematização dos procedimentos e dos resultados transforma-se em regras, em normas que aprisionam os tempos dos sujeitos “como se fossem manuais de execução” e que se “desdobram na sala de aula, na didática, no ato de ensinar” (Ibidem, 2004, p.31).

A cultura popular não é apenas reflexo daquilo que as elites lhe atribui, demanda ou possibilita pois:

Existem espaços de autonomia, existem estratégias de originalidade e de afirmação de identidades populares cuja dinâmica tem surpreendido todos aqueles que se dedicaram ao seu estudo mais profundo em qualquer uma de suas dimensões, inclusive no terreno das religiões aparentemente mais “tradicionais. (Brandão, 1995, p.152, apud FISCHER, 2004, p.32)

Os tempos da vida, nas periferias urbanas:

revelam não só os tempos contrastantes, evidenciados pelos indicadores físicos de moradia, por exemplo, que denunciam um projeto desigual de qualidade de vida em relação a outras categorias e classes sociais, mas também os diferentes acessos a certos bens, entre as classes populares, mostrando dessa forma, ritmos diferenciados entre um mesmo segmento social. (FISCHER, 2004, p. 33)

No entanto:

As classes populares, sua juventude – nossos alunos - se pautam por uma perspectiva mais imediatista e de curta duração. Os projetos, especialmente dos alunos jovens, se transmutam em projetos do hoje, do imediato. A escola não representaria a seqüência linear esperada pelos formuladores das políticas públicas, mesmo estas sendo progressistas e, muito menos, sendo referidas ao mercado do trabalho. Noções como modalidade social, ascensão e outras promessas ficam subordinadas ao retorno rápido e sem muitos devaneios. Esses desajustes na formação social podem produzir convivências ambíguas entre o atrasado e o avançado; o atrasado e o moderno. (FISCHER, 2004, p.33)

¹²⁵ “Claudia Fonseca nos alerta para que a pesquisa dita socioantropológica tenha outra denominação para não se comprometer com o acúmulo dessa produção no campo da antropologia, especialmente nas abordagens e metodologias como a etnografia” (FISCHER, 2004, p.30).

Nas pesquisas socioantropológicas, ao se retirar, apressadamente, elementos estruturantes do cotidiano das classes populares para uma intervenção cognitiva e mesmo de conscientização, corremos o risco de:

transformar o epifenômeno, aquilo que se torna visível em uma primeira observação, no elemento explicativo de alguma condição de vida dos sujeitos – alunos e familiares – em algo quase absoluto. O cotidiano detectado dessa maneira omite o registro da transgressão ou, ainda, pouco tempo tem para captar o espaço da vida privada, onde implica o reconhecimento do indivíduo, da individualidade. (FISCHER, 2004, p. 35)

Nossas experiências, diz Fischer, são mais complexas do que a percepção dada pela sistematização induzida pela política pública, do exterior sobre o interior, pois elas são

feitas de velocidade e lentidão, de movimento e repouso, isto é, da alternância e do ritmo. Esta combina reversibilidade e irreversibilidade porque estamos contemporaneamente sobre a linha que escorre e que nos leva do nascimento ao crescimento, ao envelhecimento, à morte, mas vivemos também no tempo que pode tornar pra trás, que pode percorrer novamente o ciclo, porque o tempo é o da alma. O problema de hoje é reconhecer essa pluralidade e não pretender reduzir a nossa experiência do tempo a uma só dimensão. A pesquisa de uma unidade nos coloca hoje em dia em confronto com uma separação crescente entre o tempo do relógio e do calendário e o tempo interno. É sobre essa separação que se joga o desafio do cotidiano, que consiste em encontrar um fio, uma continuidade entre as partes da experiência. (MELUCCI, 1992)

O tempo da implementação das políticas ou do cronograma e das normas de aplicação dos “conteúdos escolares”, portanto, o tempo externo, não pode ser associado de forma simplista à complexidade dos “ciclos da vida” das pessoas (tempo interno), bem como à vida cotidiana das populações.

O tempo interno, aquele que acompanha afetos e emoções e vive no corpo, possui, no entanto, características opostas. Este é múltiplo e descontínuo: na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedendo-se e interceptando-se e sobrepondo-se. Há um tempo cíclico, como aquele do mito, no qual os eventos retornam idênticos a si mesmos com variantes e se manifestam no corpo, nas emoções, nos sonhos, como sintomas, imagens e comportamentos repetitivos. Existe, pois, um tempo simultâneo: muitos tempos existem contemporaneamente, ontem e amanhã, o meu tempo e o teu, aqui e em outro lugar. Podemos ser adultos e crianças, brancos ou negros, no antes e no depois. A simultaneidade do tempo interno é a abolição da não-contradição. (MELUCCI, 1992)

O mesmo autor considera que os tempos das interações dos sujeitos, com seus espaços e trajetórias, histórias e contradições, podem e devem ser também os tempos das e nas escolas, mas que não devem ocorrer de forma prescritiva a ninguém, muito menos pelas mantenedoras. Ao Estado cabe garantir as condições básicas para a compreensão do “mundo adulto, dos formuladores de políticas públicas e dos professores, que aumentem suas compreensões sobre a riqueza do conectivo “e” entre os tempos internos e externos dos alunos e do entorno social e cultural onde vivem, incluindo todas as diversidades e ambigüidades daí

decorrentes. Neste sentido, se os professores-pesquisadores, não devem ficar prisioneiros do manifesto, do visível e dos tempos externos de alunos e professores, ao Estado caberia formular e implementar uma política pública, que se afaste do método da inovação pela inovação, praticando uma “escuta sensível” dos protagonistas “em seus tempos internos e externos, e também uma compreensão profunda das múltiplas formas de enraizamento que ocorrem no mundo da vida, com suas ambigüidades e contradições (FISCHER, 2004, p. 38), se afirma, pretender democrática em sua gestão das políticas estatais.

Finalmente, e para concluir, em 2000 Carvalho já afirmara que a orientação política da educação em Porto Alegre, ao privilegiar a questão das classes sociais, acabava impedida de reconhecer a importância que merecem outras formas de produção e reprodução da ordem social patriarcal.

Gênero e raça são questões ausentes do debate sobre democracia e cidadania nas propostas político-educacionais. [...] os enfoques sobre a Escola Cidadã avançam uma visão universalista sobre a democracia que, todavia, não problematizam a violência e as discriminações de gênero e de raça. (CARVALHO, 2000, p.2)

O princípio da “Aprendizagem para todos”, que dá forma e conteúdo ao projeto da Escola Cidadã, pressupõe um “projeto distributivo, via escolarização”, no qual a “escola seja um importante meio de restituição da cidadania” para “reduzir as distâncias entre as classes sociais, eliminando assim, os obstáculos ao acesso, permanência e qualificação dos(as) estudantes de classes populares na escola” (CARVALHO, 2000, p.3):

O discurso da Escola Cidadã abrange a integração das classes populares, destacando-se os direitos democráticos de participação na vida social e política. Cidadania, neste contexto, significa assegurar liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, [que] se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo o tipo de discriminação (raça, sexo, credo, classe social). (SMED, 1995, apud CARVALHO, 2000, p.3)

Mas tal perspectiva se encontra “presa a uma concepção tradicional de cidadania e reproduz um modelo de cidadania através de um projeto universalista” (Walby, 1997, apud CARVALHO, 2000), que busca a “integração dos excluídos – as classes populares” dentro do sistema que os excluiu.

Isso ocorre quando, por exemplo, as famílias nas escolas demarcam fronteiras de classe social enviando seus filhos (as) com merenda e roupas diferenciadas. Fato que gera tensões, violência e discordância entre o que a escola deseja estabelecer e os efeitos deletérios advindos da estratificação social. (Ibidem, 2000, p.4)

A proposta da escola cidadã em verdade, desconsidera que a realidade de cada comunidade é diferenciada, pois, lado a lado se encontram:

famílias pobres e famílias com um padrão muito próximo ao padrão de consumo de classe média, que podem oferecer lanches variados (não quer dizer os melhores). A merenda, juntamente com as roupas, serve para demarcar a posição de classe social; ela, na verdade, funciona como um jogo de *status* e o roubo é o lado visível da acentuada competição entre os alunos. A distribuição desigual de recursos, identificada pelas roupas e alimentos que as(os) estudantes trazem para a escola, demarcam diferenças de classe social e geram conflitos entre eles na escola. (CARVALHO, 2000, p.4)

Tais diferenças, bem como as “discriminações e desigualdades não se restringem à questão de classe social” e ao não serem problematizadas limitam a perspectiva emancipatória (CARVALHO, 2000, p.5). Mais ainda, diz que a proposta de Escola Cidadã da Administração Popular, portanto de um governar de esquerda, não poderia “desconhecer as análises e as plataformas de diferentes atores e movimentos sociais, sob pena de reproduzir discriminações e injustiças”, pois a luta “pela eliminação das discriminações de gênero e de raça é um projeto educativo a ser instituído por todos aqueles que se preocupam com a democracia e a cidadania.” (Ibidem, 2000, p.5). Portanto, diz Carvalho (2001) que no projeto da Escola Cidadã a questão de gênero, raça, etnia, etc. não foi problematizada em profundidade, pois reproduz uma perspectiva liberal e universalista de cidadania, inclusive nem levando em conta aspectos e resoluções positivas de organismos internacionais. Tais elementos foram percebidos nas relações escolares, nos documentos e nos planos escolares¹²⁶.

Também Moll (2004b), ao chamar a atenção para os processos complexos do cotidiano escolar, destaca a diversidade, diferenças e variedades de interesses decorrentes das variações de “gênero, de raça, etnia, religião, agremiação esportiva, etc.”, que devem ser acolhidas e podem ser parte de um processo de diálogo; não de monólogo e mesmice, pois se assim procedermos estaremos “empobrecendo a progressão dos ciclos” e não percebendo os “nichos de criação” existentes nos espaços escolares. Se assim, enfim, a escola não estaria cumprindo seu papel na aprendizagem das novas gerações e para sua inserção qualificada no mundo adulto (MOLL, 2004b, p.107-108).

¹²⁶ E “livre de estereótipos de gênero para todos os níveis de ensino, incluindo o treinamento de professoras(es), em associação com os editores, professoras(es), autoridades públicas e associações de famílias; desenvolver programas de treinamento e materiais para as(os) professoras(es) que conscientize-as(os) sobre o status, os papéis e as contribuições de mulheres e homens na família e na sociedade; neste contexto, promover a igualdade, cooperação, o respeito mútuo e as responsabilidades compartilhadas entre meninas e meninos desde o nível da pré-escola e desenvolver, em especial, módulos educacionais para assegurar que os meninos tenham as habilidades necessárias para cuidar de suas próprias necessidades domésticas e compartilhar a responsabilidade pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos dependentes”. (United Nations, 1995, art. 83, apud CARVALHO, 2001, p.7)

Conteúdo e gestão da política educacional: as relações educativas na cidade

Em primeiro lugar, devemos reconhecer os méritos da primeira gestão em educação em Porto Alegre que possibilitou condições de trabalho e salário melhores aos professores e de estudo aos alunos/as; ampliou o atendimento e potencializou a aprendizagem nas séries iniciais; assessorou as escolas e realizou encontros nacionais e internacionais de formação, bem como criaram-se revistas e livros sobre os temas em discussão na rede municipal de ensino e na cidade. Em segundo lugar, na continuidade das gestões, ampliaram-se os espaços de discussão, participação e de decisão da comunidade escolar sobre as políticas educativas da rede municipal de Porto Alegre. Por exemplo, os ciclos tencionaram as concepções e práticas excludentes nos processos educativos das/as escolas, criaram-se os conselhos escolares e realizaram-se eleições de diretores e Congressos e Encontros de professores e demais segmentos educacionais da rede. Por fim, a transformação dos Encontros nacionais no Fórum Mundial de Educação em 2001 e 2003, ampliaram o debate na cidade e da educação mundial em alternativa à educação “enquanto mercadoria”.

Disso diria, então, que as condições materiais e de infra-estrutura são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e de sua democratização, mas há necessidade de atividades de formação e de assessoria e de uma proposta político-pedagógica que sirva de parâmetro de referência e/ou de debate. Neste caso, um governo eleito, mesmo dentro das regras limitadas em que isto se realize em nosso país, pode e deve, propor e apresentar a sua proposta político-pedagógica. No entanto, a mesma não poderia pressupor uma perspectiva totalitária em que todas as possibilidades estivessem fechadas, e não possibilitasse o questionamento, o enriquecimento e alterações a partir de proposições de professores e escolas. Ainda mais, de governos democráticos e populares que, pressupõe-se, governarem em nome ou tendo os interesses populares como perspectiva de suas políticas. Diria que, em Porto Alegre, se avançou mais do que isto, ao ser realizado o Congresso das Escolas municipais e o estabelecimento dos princípios da escola cidadã de forma participativa e de forma ampla. No entanto, ao longo do processo de desenvolvimento, a tensão institucional e a vontade de poder manter-se à frente dos espaços estatais acabaram colocando em segundo plano a gestão democrática e do respeito à diversidade e divergências na rede municipal e a imposição de um único modelo educativo.

É verdade, e autores analisados afirmam também, que há uma realidade histórica e estrutural de autoritarismo hierárquico e de falta de democracia e de processos participativos, e muito menos, de indução da participação das populações na produção das políticas

educativas (e das políticas em geral) por parte do Estado num sentido libertário e transformador. No entanto, nas perspectivas políticas da Administração Popular e de pesquisadores apoiadores destas este contexto e realidade é aludido, no entanto, não incorporado enquanto “determinado” mas não “determinante”. Ou seja, desenvolve-se a cada momento nas relações sociais, (sob e sobre) aquela realidade, a determinação permanente de que “There is not alternative” ao instituído. Já argumentei, na parte I, aspectos sobre isso, então sigo adiante. Lembrei-a aqui, para dizer que a totalidade do processo educativo e societal implica verificar como se desenvolvem e produzem as relações sociais sob e sobre aquelas condições de produção material e estrutural, transformando-as no sentido de criar melhores condições, no hoje, para amanhã avançarmos ainda mais.

É no sentido educativo que o processo da relação do Estado/governo desenvolve-se similarmente ao que se desenvolve em sala de aula, ou em todas as relações sociais na sociedade. Se neste processo educativo, da sala de aula e na gestão do Estado/governo, como caracterizou Boaventura de Sousa Santos (1998) como “novíssimo movimento social”, o gerir e o aprender enquanto processo deveriam possibilitar/induzir/produzir condições para que o/s indivíduos tornem-se produtores, portanto, sujeitos de sua própria obra educativa (Lefebvre, 1986). É claro que, ao estarem sobre determinadas condições sociais, conjunturais e estruturais bem como de relações sociais e culturais instituídas que se produzem e re-produzem permanentemente, conceber e viver numa perspectiva transformadora e libertária como aludida acima, exigiria ser de fato “sujeito da própria obra educativa”.

Sendo assim, diria que processo de aprender, e apreender destas condições, e o tornar-se agente da produção de relações sociais democráticas, libertárias e solidárias, portanto “de um outro mundo possível” (FSM), desenvolve-se de forma análoga, por exemplo, nas relações educativas entre alunos/as e professores/professoras. Mas, como disse, há uma determinada escola, com determinados professores e/ou professoras, conteúdos, comunidades, alunos/as, disciplinas ou áreas do conhecimento e utopias efetivando-se e sendo produzidas e re-produzidas permanentemente. E foram tais concepções e práticas instituídas que o Construtivismo e os Ciclos de Formação, mas também, os conselhos escolares, as eleições de diretores, os congressos e encontros, etc. desenvolvidos pelos governos da administração popular nestes 16 anos problematizaram e buscaram superar de formas variadas.

No entanto, pôde ser percebida a perspectiva homogenizadora (ou na superficialidade analítica e relacional) da SMED/Estado (centro) em contraposição à complexidade e da diversidade de percepções e contextos sobre os quais aquelas políticas incidem, impediu que se pudesse avançar ainda mais. Tal perspectiva, de homogeneização ou uniformização, das

políticas desde a SMED, também servia para que os gestores não perdessem o controle (como se estivessem pilotando) das respectivas políticas, pois, se o inimigo neoliberal apresentava uma única alternativa (que não há alternativa), a contra-hegemônica deveria estar unificada em sentido inverso. Pelo contrário, pelo que apresentei antes, verificamos a necessidade da não homogeneizadora (ou uniformizadora) no processo de implementação/implantação das propostas educativas que visem a democratização de fato nestas relações e da assunção de professores/as e escolas como sujeitos. Isto porque a diversidade e as diferenças culturais de projetos e trajetórias de escolas e professores diferenciados podem e devem ser os motores da produção de sujeitos e de obras educativas libertas e democráticas. A unidade nesta diversidade e na luta contra as desigualdades sociais, econômicas e políticas deve ser privilegiada e assumida enquanto parte da gestão democrática e sua obra educativa na cidade.

Diante disso, será necessário incorporar, nesta reflexão, uma perspectiva do cotidiano como diferente de privado, com a inclusão nesta, da diferenciação dos tempos das políticas (e dos governos) com o tempo das pessoas (externo e interno) no processo de produção de uma contra-hegemonia rebelde em educação, e não apenas a re-produção da hegemonia dos centros de poder. Fischer (2004) discute tais aspectos, em relação ao **cotidiano** cruzando-o com os tempos internos e externos dos sujeitos no processo de implantação dos ciclos e de produção do pertencimento. Afirmando que a vida cotidiana está “na fábrica, no trabalho, na rua, na casa, mas não está inteira na casa, no trabalho, nos lugares onde a contradição se faz mais viva e o desafio à transgressão se torna mais significativo” (MARTINS, 1998), é o oposto “de vida privada e deve ser pensada a partir do conceito de cotidianidade”¹²⁷, que é quebrada na “revolução. [...] no rompimento daquilo que é propriamente rotineiro” (FISCHER, 2004, p.35).

As políticas educativas democráticas e libertárias, não podem afirmar-se como participativas e radicais se têm “medo” de perderem o “controle”, pois assim agindo estarão fazendo o jogo dos dominadores. Ainda mais, se no conteúdo de tais políticas (como afirmou-se através do Construtivismo, dos Ciclos e de outros mecanismos e espaços criados) que se buscava, que as classes populares e/ou os alunos/as deveriam tornar-se ou ser sujeitos de seus processos educativos e políticas educativas. E aqui chego à última parte, sobre os destinatários das políticas, visto desde o Estado/governo.

Vimos que entre os professores há uma variada e contraditória gama de posições, que às vezes, inclusive contraditoriamente, apóiam os Ciclos mas não comungam (ou

¹²⁷ Cotidianidade é o processo resultante da programação (do cotidiano) pelo Estado nas sociedades contemporâneas (ver LEFEBVRE, 1991; PENIN, 1995).

“assimilam”) todos os seus pressupostos. Outros, sem dúvida, visando o melhor para seus alunos propõem flexibilizar (seria melhor reter) os Ciclos visando uma “melhor” educação aos alunos. E, ainda, outros apresentaram modificações na proposta sem serem “ouvidos”. A questão que surge, é de que a SMED não foi a educadora que propunha na sua proposta de Ciclos ou de Construtivismo com seus respectivos professores/as e escolas.

Na parte seguinte, retomarei estes aspectos, relacionado-os com os de outras partes desta tese, visando a finalização com as conclusões.

8 - DO CONCEBIDO E DO VIVIDO, ... AINDA A DEMOCRACIA SEM FIM

Sobre o contexto do estudo na crise do sistema-mundo e alternativas

Nas últimas décadas as esquerdas brasileiras passaram por muitos momentos e aprendizagens. Da crise e da quase dizimação política e teórica nos anos sessenta e setenta, para sua recuperação junto com o crescimento das lutas contra a ditadura e a emergência de novos movimentos e atores sociais. No entanto, nos últimos vinte e cinco anos, as esquerdas, as forças progressistas, os democratas estão vivendo uma crise significativa em suas perspectivas de transformação do mundo; a questão desta encruzilhada é se, daqui a mais vinte e cinco ou cinquenta anos, haverá o “outro mundo possível”?

No período mais recente, as esquerdas brasileiras e/ou as forças anti-sistêmicas passaram por dois momentos significativos. E novos movimentos sociais e as suas lutas encontraram novos espaços de encontro mundial e de esperança para as lutas anti-sistêmicas.

O primeiro momento foi em 1989 quando, no bojo dos movimentos em ascensão contra a ditadura militar e as primeiras eleições para presidente desde 1964, o “socialismo burocrático” “desmerengou” (CASTRO, 1991) no leste europeu e na URSS. Imediatamente, as forças liberais e conservadoras utilizaram o evento para desqualificar os projetos de mudança. A derrota de Lula, a eleição de Collor de Melo e depois FHC I e II reconstituíram o bloco hegemônico na década seguinte. No entanto, como estávamos “saindo” da ditadura militar e em processo de ascensão das lutas populares, sociais e políticas, o impacto e a percepção daquele efeito nas concepções de socialismo e nas forças anti-sistêmicas foi diferenciado. As forças ou grupos políticos que mais sofreram seriam aqueles que Wallerstein (2002, 2004) caracterizou como velha esquerda. Já os grupos e partidos que tinham críticas aos regimes “socialistas”, como o Partido dos Trabalhadores, acabaram saindo relativamente incólumes deste momento, embora tudo isto tenha influído bastante nas discussões e resoluções do I Congresso do Partido. Será, em parte, por isso que o Partido dos Trabalhadores, que já vinha ganhando simpatia mundial após os anos noventa, se constituirá numa das principais referências políticas da nova esquerda mundial.

O segundo momento ocorrerá em 2002, quando este Partido e aliados assumem o governo federal, sendo o Brasil uma das maiores economias do mundo e importante elemento na geopolítica latino-americana e terceiro-mundista, não apenas pelo tamanho de sua

economia e população. Passados, no entanto, três anos de governo, as mudanças não foram tão significativas, há muito de continuidade e nem tanto de novidade. É uma experiência que está a desafiar os grupos no centro do governo, o Partido, a oposição, a Nação e além; o mundo hoje olha o Brasil com curiosidade (e com preocupação ou “alívio”).

Diante de tal realidade e sentimentos, argumentei, nos 3 primeiros capítulos deste trabalho, que devemos analisar o local no contexto do sistema-mundo (geopolítica e/ou sincronicamente) e numa perspectiva de sistema histórico (diacrônica) de 500 anos, conforme ensina Wallerstein (2001, 2002, 2004). Mas, o que significa isso exatamente?

Em primeiro lugar, devemos pensar o local como parte de um todo maior que é o sistema-mundial. Portanto, há partes que se completam, se contradizem e são diferenciadas. Em segundo lugar, que este sistema histórico tem quinhentos anos de processo de constituição e se mundializou nos últimos duzentos, mas agora se encontra em crise profunda. Em terceiro lugar, que o que será o mundo daqui a 25 ou 50 anos depende de cada um de nós individual e coletivamente. Porém, também sabemos que aqueles que se beneficiam deste sistema, detém riqueza e poder, farão tudo para preservar ou realizar “mudanças cosméticas”, que lhes permitam sustentação, aprofundando ainda mais as condições de exclusão, de exploração do trabalho e de destruição da natureza de regiões e contingentes populacionais cada vez maiores.

A contradição principal (Mao) é entre o socialismo ou a barbárie (Rosa Luxemburgo). A barbárie já está delineada: é o que está aí e vai piorando como sistema mundial, que mercantilizou a vida, a natureza, o pensamento e as relações humanas, e agora tem até a exploração espacial e a genética como fonte de lucro. Mas, e o socialismo? Sem resposta definitiva, podemos e devemos aprender com os erros do passado e estabelecer pontes e pontos em comum para esta transição, que já começou. A idéia de Santos (1998, 2000, 2005) de democracia sem fim é bastante sugestiva e poderá contribuir neste debate entre as forças alternativas. É neste sentido, com esta expectativa, que o desenvolvido em Porto Alegre, com seus limites e contradições, tem muito a contribuir para o desenvolvimento do projeto de transformação local e do sistema-mundo em que vivemos.

Ao me associar a Santos (1998, 2005) na luta pela democracia sem fim, nos aspectos políticos e sociais, que é também, uma “democracia redistributiva”, ainda mais ao estarmos na “iminência de criar novas constelações de lutas democráticas, sobre aspectos cada vez mais diferenciados da sociabilidade”, para a qual Porto Alegre está a contribuir. Mas, como explicam António Magalhães e Stephen Stoer (2004), na atualidade, a cidadania está a se rebelar não podendo ser mais da “ordem do atribuído”, seja por parte do Estado, da nação, do

grupo particular, da cultura, etc., aos cidadãos, aos indivíduos, aos participantes. A cidadania, dizem os autores, está a (e tem de) tornar-se “da ordem do reclamado”, ou seja, cada vez mais amplas populações (individuais ou coletivamente) “querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc.”. Dizem eles ainda que “esta forma de cidadania emergente” está fundada em fatores culturais, mas “tem como pressuposto a satisfação da realização da cidadania de tipo social” - tal como Marshall teorizou (MAGALHÃES e STOER, 2004). Portanto, em minha perspectiva, a democracia sem fim e esta cidadania do reclamado pelos próprios sujeitos ativos devem, ainda, inspirar-se e aspirar “não somente por conhecer mas também por dominar as suas próprias condições de existência” num processo sem fim de produção da “autogestão” (LEFEBVRE, apud RAVENEL, 2000).

Cabe, por conseguinte, antes de resgatar o que a experiência da esquerda na gestão do Estado, em Porto Alegre, aportou para a produção deste projeto de transformação, fazer mais algumas considerações introdutórias.

Disse que a esquerda brasileira viveu diferentes momentos no Brasil, desde os anos sessenta e desde 1989, em especial com dois momentos. Já a crise da esquerda mundial tem sido apontada com suas raízes na mesma década de sessenta, pelo início da “bifurcação” sistêmica e as rebeliões do maio de 68. Tal crise, estrutural e humana, é corroborada em significado por Wallerstein, Santos, Morin, Lefebvre, Stoer e muitos outros intelectuais. Mas também as mudanças que se processavam eram analisadas numa perspectiva diferente por Bzezinski, a Comissão Trilateral, Hayek, Fridmann, Drucker e tantos outros pensadores e institutos (*thinktanks*) poderosos em influência e recursos.

Com efeito, a crise de maio de 68 evidenciou problemas (e oportunidades) mais profundos. A esquerda mundial tradicional foi colocada em cheque naqueles anos e até hoje ainda não se recuperou. Isto já foi mais analisado na Parte I desta tese, mas diria também, que em decorrência desta crise e da ofensiva liberal-conservadora nos anos setenta e oitenta é que, em parte, experiências críticas aos modelos de socialismo “realmente existentes”, como no Chile, Nicarágua ou El Salvador, por exemplo, nos anos setenta e oitenta foram derrotados.

Diante disso, nossa utopística¹²⁸ deverá ser ponderada no sentido de perspectivar o contexto mundial e seu percurso pregresso para que possamos “unir forças” a partir de pontos

¹²⁸ “Utopística é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, sobre em que condições eles podem existir e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (inevitável) e sim o rosto de um futuro cujas melhoras sejam verossímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável). [...] é um exercício que ocorre simultaneamente na ciência, na política e na moralidade” (WALLERSTEIN, 2003, p.8).

comuns e amplas coalizões das forças anti-sistêmicas. As coligações arco-íris, as frentes amplas, a esquerda plural, os movimentos presentes desde Seattle ao Fórum Social Mundial de Porto Alegre são exemplos de ações e formas organizativas que mostram por onde caminhar e construir o caminho caminhando. Mas, também, os Zapatistas desde 1994, no México; os Sem Terra no Brasil; os Piqueteiros na Argentina; os Indígenas no Equador, na Bolívia e no México mostram que a “história não terminou” e novos movimentos sociais estão emergindo.

Neste contexto, e pelo que a esquerda produziu em Porto Alegre, a cidade foi a sede dos primeiros Foruns Sociais Mundiais (2001, 2002, 2003) e é símbolo de espaços que deveremos produzir juntos para o “outro mundo possível”. O Orçamento Participativo é símbolo da experiência desenvolvida em Porto Alegre, como espaço educativo contra-hegemônico na cidade, conforme temos defendido (MACHADO, 2002). Agora, de forma mais profunda, nesta Tese, examino os avanços e os limites da educação e da gestão democrática das políticas educacionais concebidas e vividas pela esquerda, o Partido dos Trabalhadores) e, pelas escolas municipais e suas comunidades, ao gerir o Estado/governo numa sociedade capitalista. Para inserir tal experiência no debate de “alternativas das alternativas” (SANTOS, 1998), na parte seguinte, faço-o resgatando algumas contribuições de pensadores e atores anti-sistêmicos para, na final, retomar as teses e ensaiar nova perspectiva geradas neste trabalho, a partir do desenvolvido em educação na cidade de Porto Alegre.

Alguns pontos em comum ou pontes para o projeto anti-aistêmico

Immanuel Wallerstein¹²⁹, é um dos inúmeros pensadores vinculados direta ou indiretamente aos movimentos anti-sistêmicos que está produzindo reflexões sobre diferentes aspectos que contribuem para um projeto alternativo, e que servem de pano de fundo destas conclusões, pois já presentes no referencial hipotético-analítico, agora dão substância à tese, de forma positiva. Recentemente, Immanuel Wallerstein, faz uma síntese em português de suas contribuições naquele rumo, através de algumas proposições:

¹²⁹ Dirige o Centro Ferdinand Braudel na Universidade de Binghamton e ensina na Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais em Paris.

(1) **Expandir o espírito de Porto Alegre:** É a reunião, em forma não hierárquica, da família mundial de movimentos anti-sistêmicos para fazer pressão no sentido de (a) clareza intelectual, (b) ações militantes baseadas em mobilização popular que possam ser vistas como imediatamente úteis na vida das pessoas, (c) tentativa de defender alterações mais profundas a longo prazo. [...] (2) **Usar táticas eleitorais defensivas.** As vitórias eleitorais não transformarão o mundo, mas não podem ser negligenciadas. São um mecanismo essencial contra incursões hostis a benefícios alcançados. Devem ser travadas de modo a minimizar os danos que podem ser infligidos pela direita mundial por meio do controle dos governos do mundo. [...] [Mas] assim que deixarmos de pensar em obter o poder de Estado como forma de transformar o mundo, as eleições são sempre uma questão menor [...] Mas a linha de orientação geral tem de ser a coligação arco-íris, uma esquerda plural, uma frente ampla. (3) **Promover incessantemente a democratização.** A exigência popular sobre os Estados é “mais” – mais educação, mais saúde, mais renda vitalícia. [...] Estas exigências deveriam ser promovidas vigorosamente, continuamente e em todos os lugares. Nunca são demais. [...] Os movimentos populares não devem poupar destas exigências os governos de esquerda que elegeram. (4) **Fazer com que o centro liberal seja fiel às suas preferências teóricas.** Devemos pressionar pela abertura das fronteiras. [...] os empresários que fracassem no mercado não deveriam ser salvos [...] devem assumir as perdas quando falham. [...] Não envolver o governo na proteção de indústrias contra a competição estrangeira. [...] mobilizar as comunidades mais pobres de modo a aproveitar totalmente os seus direitos legais. (5) **Fazer do anti-racismo a medida definidora da democracia.** A democracia é tratar todas as pessoas igualmente – em termos de poder, de distribuição, de oportunidades de realização pessoal. O racismo é o modo primário de distinguir entre aqueles que têm direitos (ou mais direitos) e os outros, os que não têm ou têm menos direitos. (6) **Avançar na direção da desmercantilização.** A principal coisa errada no sistema capitalista não é a propriedade privada, que é apenas um meio, mas sim a mercantilização, que é o elemento essencial da acumulação de capital. (7) **Recordar sempre que vivemos na era da transição do sistema-mundo existente para algo diferente.** Não só existem alternativas, como a única alternativa que não existe é continuar com as estruturas atuais. [...] A história não está do lado de ninguém. Depende daquilo que fizermos. (WALLERSTEIN, 2004) (Negrito CM)

Na luta por estes “pontos comuns” na construção de “pontes”, diz Wallerstein que não há nada de certeza, mas “a única estratégia plausível para a esquerda mundial é a busca inteligente e militante do seu objetivo básico – alcançar um mundo relativamente democrático, relativamente igualitário. Este mundo é possível. Não é de forma alguma certo que venha a existir. Por outro lado, também não é de forma alguma impossível” (WALLERSTEIN, 2004, p.264).

Contudo, alerta o mesmo autor: “será uma luta, conduzida em um nível de vida ou morte”, pois estamos “debatendo se queremos simplesmente apenas mais um tipo de sistema histórico em que os privilégios predominam e a democracia e a igualdade são mínimas, ou se queremos ir na direção oposta, pela primeira vez na história conhecida da humanidade” (WALLERSTEIN, 2003, p.110); e também salienta que as lutas se desenvolverão de “maneiras tão variadas – violência direta, batalhas eleitorais e legislativas quase diplomáticas, debates teóricos nas estruturas de saber e apelos públicos a retóricas estranhas e muitas vezes disfarçadas” (Idem, 2003, p.116).

No mesmo sentido manifesta-se David Harvey (2004)¹³⁰, dizendo que os movimentos sociais utópicos tentaram durante séculos construir uma sociedade justa mas falharam. No

¹³⁰ É professor de Antropologia no Centro de Pós-Graduação da City University of New York, foi professor de Geografia da Johns Hopkins University e da Oxford University. É membro da London School of Economics.

entanto, acrescenta, não devemos cair no canto de sereia de que “não existe alternativa”, mas, por outro lado

precisamos desesperadamente de uma vanguarda socialista revitalizada, de um movimento político internacional capaz de reunir de modo apropriado a multiplicidade de descontentes gerada pelo exercício indisfarçado do poder burguês em busca de um neoliberalismo utópico. Não se trata do partido de vanguarda ao estilo antigo que impõe uma meta singular e se arroga a posse de tamanha clareza de visão que exclui todas as outras vozes. Mas trata-se da criação de organizações, instituições, doutrinas, programas, estruturas formalizadas etc. que operem em favor de algum propósito comum. Essas atividades políticas têm que estar firmemente assentadas nas condições históricas e geográficas concretas no âmbito das quais se desenvolve a ação humana”. (HARVEY, 2004, p.73)

A diversidade organizativa ou de espaços de luta desta esquerda não deveria impedir a construção de “algum propósito comum” assentadas nas “condições históricas e geográficas concretas no âmbito das quais se desenvolve a ação humana”. Propósito comum e ação humana, indicariam, no meu entender, também, colocar os humanos no centro destes projetos e espaços de transformação. Neste rumo pergunta Harvey: “embora Marx tivesse profundas suspeitas de todo discurso sobre direitos [...], em torno de que diabos se supõe que os trabalhadores de todo o mundo devem unir-se a não ser de algum sentido de seus direitos fundamentais como seres humanos? Ligar os sentimentos do *Manifesto* com os expressos na Declaração dos Direitos Humanos proporciona uma forma de ligar discursos sobre a globalização com discursos sobre o corpo” (idem, p. 33).

A globalização é o discurso “mais macro de todos [...] que temos à disposição, enquanto o discurso do corpo é o mais micro do ponto de vista da compreensão do funcionamento das sociedades[...] Esses dois regimes discursivos – a globalização e o corpo – operam em extremidades opostas do espectro da escala que podemos usar para compreender a vida política e social” (HARVEY, 2004, p.30). Diz o autor:

Recuso a idéia de que tenhamos opção entre particularidade e universalidade em nosso modo de pensar e em nossa argumentação. No âmbito de uma dialética relacional, as duas se acham sempre internalizadas e implicadas uma na outra. [...] A particularidade do corpo não poder ser entendida independente de seu estar situado em processos socioecológicos. Se, como o alegam muito agora, o corpo é uma construção social, não podemos compreendê-lo fora do âmbito das forças que giram em torno dele e o controem. Um dos determinantes principais disso é o processo de trabalho, e a globalização descreve como esse processo é moldado de maneiras distintas. [...] Mas, inversamente, decomposta até suas mais simples determinações, a globalização tem a ver com as relações socioespaciais entre bilhões de indivíduos. (HARVEY, 2004, p.31)¹³¹

¹³¹ Esta relação, e a problematização ao projeto da Escola Cidadã que não incorporou, de fato, a questão de gênero, raça/etnia, cultura, etc. subsumindo-se a uma perspectiva de classe homogeneizadora, foi analisado no capítulo XI, em particular, a partir das contribuições de Mari Jane Carvalho (2000, 2001).

Adiante, Harvey diz que, de fato, Marx teria proposto “uma teoria da produção do sujeito corporificado sob o capitalismo” e que suas contribuições têm sido lidas como um “relato pessimista do modo como os corpos, entendidos como entidades passivas que representam papéis econômicos performativos particulares, são moldados pelas forças externas da acumulação e circulação do capital, é precisamente essa análise que informa seus outros relatos de como podem ocorrer e de fato ocorrem processos transformadores advindos da resistência, do desejo de reforma, da rebelião e da revolução humanos” (HARVEY, 2004, p.141).

Lembro aqui, nas análises anteriores, a idéia de processo, como no referencial teórico, que o Estado produz as relações sociais no processo de implementação de suas políticas e/ou na garantia da lei e da ordem aos “bons negócios”; na parte dos acadêmicos que Xavier (2003) mostrou que se desenvolve um processo de produção de “um modelo de aluno” que é relacionado ao sistema e à ordem vigente; de um padrão de aprendizagem das classes médias, através dos professores aos alunos das classes populares (MOREIRA, 2004; FISCHER, 2004). Adiante, avanço mais nestas anotações.

Sendo assim, seria necessário “promover uma certa ampliação da definição marxista tradicional de “classe” (ou, mais precisamente, de “relações de classe”) sob o capitalismo de modo a lhe dar o sentido de *posicionalidades em relação à acumulação e à circulação do capital*, para podermos articular “as contradições internas das muitas posicionalidades nas quais agem os seres humanos”. (HARVEY, 2004, p.142). Este comentário vem no sentido de corroborar o desenvolvido acima em relação às classes populares, e da necessidade da revisão das concepções tradicionais das classes, analisando-as em suas **posicionalidades**, portanto, em ação. Porém, mais ainda, incorporando nesta análise o processo de ação das classes em suas contradições, e tendo-as, como em permanente fazer-se e re-fazer-se no conflito com outras classes em determinando contextos históricos e geográficos. De certa maneira, então, as próprias classes devem se produzir enquanto tais através de suas “posicionalidades” e “ação” transformadora do *establishment*. E no núcleo da questão está a produção e a reprodução das relações sociais capitalistas (LEFEBVRE, 1973).

Elaborações de feministas socialistas em anos recentes assumem aqui grande importância. [...] Potencialidades de reação e revolta contra o capital são definidas a partir das diferentes perspectivas da produção, da troca, do consumo ou da reprodução. Se a circulação do capital variável como um todo tem a ver com a reprodução da classe trabalhadora em geral, a questão das condições de sua reprodução biológica e social tem que ser tratada de maneira que reconheçam essas complexidades (conforme a controvérsia entre BUTLER, 1988, e FRASER, 1997, apud HARVEY, 2004, p.157)

Portanto, é tendo uma perspectiva de totalidade do social (econômico, político, cultural) e das relações humanas neste e com este contexto, é que podemos pensar a diversidade das possibilidades transformadoras. Enfatiza, no entanto, o autor, que não se “trata de fazer um apelo ao pluralismo, mas do esforço de buscar desvelar o conteúdo de classe de uma diversificada gama de preocupações anticapitalistas”, que exigirá um trabalho de síntese arraigado “nas condições históricas da vida cotidiana”, em outras palavras, reavaliar e revalidar as abstrações produzidas por Marx e os marxistas através da “imersão em lutas populares numa variedade de escalas, algumas das quais podem não parecer na superfície proletária no sentido tradicionalmente atribuído ao termo” (idem, 116).

Harvey cita Porto Alegre como exemplo de experiência desenvolvida que aporta contribuições neste sentido:

Em cidades como Porto Alegre, na qual o Partido dos Trabalhadores tem tido o controle político há vários anos, têm sido descobertos alguns meios muito inovadores de melhorar a dotação popular de poder e formas democráticas de governar [...] (ver ABERS, 1998, apud HARVEY, 2004, p.246). [...] numa dinâmica mais deliberativa espaço-temporal de democratização e dotação de poder progressistas (do tipo que tem de fato sido construído desde os alicerces em Porto Alegre. (HARVEY, 2004, p.247)

Com efeito, também na França e na Inglaterra, o que se desenvolveu em Porto Alegre nos governos da Administração Popular vem sendo estudado e debatido. Marion Gret e Yves Sintomer (2002), na França, caracterizam o que se desenvolve na cidade como “a esperança de uma outra democracia” que, depois de “um início difícil, lança uma iniciativa inovadora, que toma uma amplitude inesperada no curso dos anos, até tornar-se uma instituição: a participação da população na elaboração do orçamento municipal”. A partir desta experiência a “cidade parece ter se tornado o centro desse “outro mundo” e se proclama orgulhosamente “capital da democracia” (GRET e SINTOMER, 2002, p.8). Ao contrário da Europa onde

Os dispositivos participativos tratam principalmente das questões microlocais e muito específicas. A política tende a reduzir-se à gestão e a participação é, sobretudo, posta a serviço de uma modernização das políticas públicas. A participação raramente constitui uma dinâmica que questiona as relações de poder. [...] Se a capital do Rio Grande do Sul se prepara para sediar pela terceira vez a reunião dos partidários de uma outra globalização em janeiro 2003, é por certo porque a democracia participativa que aí foi desenvolvida aparece como exemplar. (GRET e SINTOMER, 2002, p.9-10)

Concluem os autores, que se a experiência de Porto Alegre é exemplar e avança para além daquelas da Europa, no entanto, não é “uma solução milagrosa e se choca contra dificuldades reais” (Idem, 2002, p.149). Mas “confirma que é necessário inventar dispositivos que fogem aos esquemas clássicos para que os cidadãos possam realmente participar na

deliberação política e exercer suas faculdades críticas”. Assim, Porto Alegre seria, na época, “um verdadeiro laboratório da democracia” (GRET e SINTOMER, 2002, p.149).

Por sua vez, Hilary Wainwright (2005), discutindo o poder popular no século XXI, diz ser a “experiência brasileira de democracia participativa internacionalmente reconhecida”, pois, quando a esquerda venceu as eleições em Porto Alegre em 1989, ao estar “normalmente comprometido com a partilha do poder com os movimentos dos quais se originou”, pôde avançar (WAINWRIGHT, 2005, p.29). Mas também diz ser importante “não romantizá-la nem negar os consideráveis problemas que ela enfrenta” (ibidem, p.30). pois “necessitamos seguir em frente, criando novas formas de poder democrático localmente, nos bairros, cidades e regiões de onde as empresas tiram seus lucros: precisamos criar um movimento pela democracia na vida cotidiana” (Idem, p.35). E conclui sobre a experiência de Porto Alegre:

Em certo sentido, o poder cívico que cresceu em torno do orçamento participativo dependia de que as instituições estatais quisessem compartilhar o poder. Não haveria níveis sustentados de participação, a base popular para este poder cívico, se não houvesse significativos recursos públicos, ou seja, estatais disponíveis. Mas a nova forma de poder que se desenvolvia na medida em que essa condição tomava lugar possuía uma vida e uma dinâmica próprias, que o município de Porto Alegre respeitava e apoiava. As regras e reuniões do OP institucionalizaram sua independência e protegeram-nos contra a ação unilateral do Estado (WAINWRIGHT, 2005, p.102).

Importante destacar, que tanto Wallerstein (2005), Harvey (2004), e agora, Wainwright (2005), falam do cotidiano: “precisamos criar um movimento pela democracia na vida cotidiana”, seria o relevante a destacar. Isto porque, vão no sentido da tese defendida aqui, que têm principalmente, em Henri Lefebvre, argumentos da necessidade de produção e re-produção de novas relações sociais enquanto obra humana. Tal questão será retomada adiante.

Voltando a Harvey, o autor lembra a importante questão do “fechamento ou do acúmulo arraigado de tradições, de inércias institucionais e coisas do gênero que elas mesmas produzem” (p. 244) na esquerda (seja na teoria, já analisada por ele em relação a aspectos do marxismo, seja em experiência de gestão estatal ou organizativas, e diria eu, até individuais quando nos fechamos em posições absolutas e não abertas ao diálogo e/ou a reflexão crítica), que podem paralisar e/ou desvirtuar tais experiências.

A história de todas as utopias realizadas aponta para essa questão do fechamento como algo tanto fundamental quanto incontornável, ainda que se enganar mediante o recurso a uma fechamento antecipado seja a consequência inevitável. Se, por conseguinte, se deseja pôr alternativas em prática, não se pode fugir eternamente do problema do fechamento (e do autoritarismo que ele pressupõe). (HARVEY, 2004, p.240)

Assim, lembrando o debate de Esther Grossi (1992, 2000) com seus críticos, afirmando que não se pode decidir participativamente tudo, e que portanto, seu governo deveria e podia ter uma proposta, a questão é quão aberta e democraticamente ela foi elaborada, no caso, já que era um governo de esquerda e que pressupunha transformar as classes populares em sujeitos de suas vidas e projetos. Diria que, no caso de Esther a “proposta” já estava definida por ela e sua equipe (e que tinha legitimidade para tal) e que os processos participativos restringiram-se a “aplicar” o definido pelo centro. Processo, este, que implicou, sem dúvida, elementos democratizantes, mas aquém da radicalidade que estou propondo nesta tese. Por outro lado, se os críticos tinham razão em chamar a atenção e dar ênfase à participação, é correto dizer que Esther, naquele momento (1992), tinha razão em suas críticas, já que tais críticos não tinham proposições para além do participacionismo. Que, inclusive, lhes favorecia, já que ao serem organicamente mais estruturados e com militância mais ampla, podiam ocupar os espaços abertos e/ou criados para questionar a Secretária. Sua debilidade, nos anos seguintes, do ponto de vista pedagógico, levou a que nos anos de 1993, ao estarem gerindo a SMED, não conseguissem fazê-lo de forma democrática e com os diferentes grupos que tinham composto a segunda gestão na educação. Gradualmente, a proposta vai se fechando através dos ciclos de formação, para os quais os espaços de participação e de decisão simplesmente visariam a implantação da referida proposta.

Por fim, mais recentemente, temos a contribuição de István Mészáros (2005), na Conferência do Fórum Mundial de Educação (2004), que posiciona a educação de forma mais estratégica e teórica do que análises marxistas tradicionais, salientando o lugar e o papel desta nos projetos transformadores. Depois de relembrar suas teses *Para Além do Capital*, identifica o lugar da educação na totalidade da “incurrigibilidade da lógica perversa do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.34), dizendo que a mudança educacional radical “não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força” de tal lógica (idem, p.35), no “interesse da sobrevivência humana” como tarefa histórica; e que as mudanças na educação “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p.45). Neste rumo é preciso enfrentar “todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (ibidem, p.47), pois este é o processo principal de “tanta conformidade ou consenso quanto for capaz” (ibidem, p.45), a “educação formal nas nossas sociedades” contribui em sua produção.

Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2005, p.61)

Ademais, enfatiza ao autor, tal papel surge “aqui e agora” e é relevante em todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico”, salientando a “universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (idem, p.65) no projeto de transformação.

A Autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. [...] Portanto, [...] como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão (MÉSZÁROS, 2005, p.75)

Novamente, reaparece a idéia de processo (empreendimento progressivo) e, ainda, a de autogestão, como sendo os próprios indivíduos como agentes ativos nas mudanças, e para a qual a educação seria fundamental, desde já, antes da superação da ordem e do sistema atual. No entanto, pensar a educação na perspectiva referida por Mézszáros (2005), mas de forma mais aprofundada, requer incidir nos próprios fundamentos epistemológicos ou paradigmáticos articuladores do pensar e do conhecer no sistema em que vivemos, para assim podermos produzir, na transição, aspectos do novo sistema histórico a ser constituído.

As teses do paradigma emergente (SANTOS, 1999) nos ajudam em muitos sentidos, e nestas também precisamos contribuir. Como o próprio indica,

A nossa necessidade radical [é] dupla: por um lado, a necessidade de reinventar um mapa emancipatório que, [...] não se converta gradual e insidiosamente em mais um mapa de regulação; por outro, a necessidade de reinventar uma subjectividade individual e coletiva capaz de usar e de querer usar esse mapa. Esta é a única maneira de delinear uma trajecto progressista através da dupla transição, epistemológica e societal, que começa agora a emergir. [...] reinventar mapas de emancipação social com capacidade e vontade de os usar. Nenhuma transformação paradigmática será possível sem a transformação paradigmática da subjectividade. (SANTOS, 2000, p.330; 333)

Portanto, muito mais do que um projeto, precisamos de projetos de transformação e de propostas que guiem a ação; que as pessoas se mobilizem em torno delas e, ao caminhar, vão aperfeiçoando-as, e autogerindo suas vidas e seus projetos. Mas, também, as lutas e os

projetos devem incidir na totalidade dos aspectos articuladores do sistema atual “realmente existente”, em seus aspectos estruturais, subjetivos e nas relações sociais.

O paradigma emergente é o paradigma da democracia radical, isto é, da democratização global das relações sociais assentes numa dupla obrigação política: a obrigação política vertical entre o cidadão e o Estado, e a obrigação da política horizontal entre cidadãos e associados. Em termos do paradigma emergente, a transição paradigmática consiste nas lutas por seis formas de sociabilidade democrática, isto é, seis formas de democracia¹³² correspondentes aos seis espaços estruturais. (SANTOS, 2000, 340)

No processo de tornar-se realidade a utopia, na utopística dos projetos e programas, (portanto na ação), estes tenderão a tornar-se, de instrumentos de combate ao sistema (as formas de regulação social existentes), em formas de combate às novas lutas e programas emancipatórios que surgirem nas próprias lutas por emancipação e pelos espaços criados nas lutas anteriores. Seria o fechamento, aludido, atrás, por Harvey (2004).

Neste rumo, ao relacionar o paradigma emergente com a democracia sem fim ou radical, diz Santos:

Dado que combatem a regulação social existente, as lutas emancipatórias devem necessariamente opor-se-lhe nos campos sociais em que ela actualmente se reproduz. [nos seis espaços estruturais: doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e o mundial, p.273]. Seja como for, à medida que a transição paradigmática progredir, as lutas emancipatórias deixarão de combater as formas de regulação social que agora existem para combater as novas formas de regulação entretanto surgidas das próprias lutas emancipatórias paradigmáticas. Esta permanente vigilância sobre si própria e a sua auto-reflexividade distingue a emancipação pós-moderna da emancipação moderna. (SANTOS, 2000, 334)

O fechamento das organizações e das propostas transformadoras, referido acima, conforme Harvey (2004), também, poderia ser associado ao processo chamado por Marx de fetiche da mercadoria, ampliado com Santos (2000), a partir da citação abaixo. Neste sentido, deveríamos estar vigilantes ao fato de que o “instituinte” (as lutas, os projetos, as proposições, enfim o resultado da produção humana, no sentido amplo dado por Lefebvre, (1975) de transformação das relações sociais e da sociedade) tenderá, sempre, a tornar-se instituído.

¹³² As seis formas de relação da estrutura-ação, portanto, das relações sociais das sociedades capitalistas no sistema mundial são: patriarcado (espaço doméstico); exploração e “natureza capitalista” (espaço da produção); fetichismo da mercadoria (espaço do mercado); diferenciação desigual (espaço da comunidade); dominação (espaço da cidadania); troca desigual (espaço mundial). (p.273). Para cada um destes espaços e relações Santos (2000) propõe formas de democracia e/ou de relações: comunidades domésticas cooperativas, produção eco-socialista, necessidades humanas e consumo solidário, comunidades-Amiba, socialismo-como-democracia-sem-fim, sustentabilidade democrática e soberanias dispersas (p.336-342).

O fetichismo das mercadorias é a forma de poder do espaço do mercado. O sentido em que aqui utilizo a expressão é semelhante ao de Marx. À medida que adquirem qualidades e significados autônomos que vão para além da estrita esfera econômica, as mercadorias tendem a negar os consumidos que, enquanto trabalhadores, são também os seus criadores. [...] Numa sociedade produtora de mercadorias, essa organização social engendra a “coisificação das pessoas” (a força de trabalho como mercadoria) e a “personificação das coisas”. Desse modo, segundo Marx, o fetichismo das mercadorias está ligado à exploração, e o tipo de alienação a que dá origem pode ser encarado simplesmente como o aspecto “qualitativo” da exploração. A meu ver, no entanto, o fetichismo das mercadorias deve ser considerado uma forma autônoma de poder. [...] mediante a sua transformação cultural [...] vai muito para além da exploração. [...] a crescente estetização do consumo converte as mercadorias numa configuração de mensagens expressivas que fomentam uma concepção materialista da vida no mesmo processo em que desmaterializam os produtos. (SANTOS, 2000, p.286).

Portanto, diria que, inclusive os próprios projetos transformadores ao se instituírem e, “virarem” de transformadores da ordem e do sistema, de mobilizadores e indutores da participação e da assunção dos indivíduos em cidadãos e produtores de sua obra democrática, educativa, de suas vidas e projetos, em justificadores das políticas (conteúdo) por si só e como manutenção de governos adaptados e cada vez menos ousados e radicais em suas proposições, transformou-se em fetiche.

Para finalizar este pano de fundo (que é minha “comissão de frente”) busco mais uma vez Boaventura de Sousa Santos, a partir das experiências dos Fóruns Sociais Mundiais:

[...] pela primeira vez na história ocidental moderna, o capitalismo apresenta-se como modelo civilizacional global, que subordina praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor. Confrontar este modelo, em todas as suas dimensões, constitui um novo desafio, não só em termos de organização e de acção, mas também em termos da escala e dos tipos de acção colectiva e de estratégia política, e ainda em termos das formas e dos processos de conhecimento que devem orientar as práticas emancipatórias. O FSM é a expressão das exigências, das dimensões e da novidade desse desafio. (SANTOS, 2005, p.9-10)

Por estas razões, é necessário “[...] desafiar não só as teorias políticas dominantes, como também as várias disciplinas das ciências sociais convencionais, e ainda a idéia de que o conhecimento científico é o único produtor de racionalidade política e social. (idem, p.13). E, aqui, ousaria aditar que o dominante a desafiar são também as teorias dominantes da esquerda, que em seus fundamentos mais profundos devem ser ressignificados para que possa, assim desejando, tornar-se efetiva partícipe da produção do novo sistema histórico - em alternativa à barbárie em que vivemos.

Contribuições da experiência de Porto Alegre para a produção da democracia sem fim

Ao início, na introdução deste trabalho, disse que buscaria “articular o material empírico coletado e organizado sistematicamente, interpretando-o desde o tempo atual, com as preocupações e dilemas atuais, a partir do apoio de teóricos de esquerda” (ver p.19). A estes, ressalvo, agora estou chamando de pensadores e militantes anti-sistêmicos; vendo, no entanto, Marx e Lefebvre entre os primeiros desta lista.

Visei, com este estudo, uma análise dos “avanços, os limites e as contradições das políticas de educação e da gestão do PT (Partido dos Trabalhadores) na SMED (Secretaria Municipal de Educação), compreendendo-as como **polity** (teoria), **policy** (conteúdo da política) e **politics** (gestão e processo); discutindo suas contribuições para viabilidades estratégicas da gestão democrática do/no Estado, enquanto parte do processo e da aprendizagem da produção da “obra” socialista”. Justifiquei este empreendimento também com Sander (2002), quando apontou que “há pouco conhecimento novo e pouca construção de novos caminhos no campo da administração da educação para enfrentar os desafios das transformações econômicas e sociais da atualidade” (2002, p.56), pelo que seria necessário considerar três planos: o pedagógico, o organizativo e o político, diz Sander. Ainda neste sentido pretendi seguir Charlot (2004), em que é preciso considerar a articulação dos aspectos políticos, pedagógicos e dos valores, com o projeto de homem e sociedade que almejamos e que haveria um fosso entre a “situação real da educação e das escolas”, marcada por fortes contradições entre o “discurso político que sustentam e as práticas efetivas”.

Animo-me, em adendo e conclusão, a apontar que estas contradições, ou fosso, não estão somente na escola, no discurso e práticas dos professores, porque estão também nos órgãos do sistema de ensino e na relação da mantenedora de ensino com as escolas e vice-versa. Com Charlot afirmo a necessidade de questionar tal relação, na dimensão política (das escolas e dos professores; da mantenedora; e entre estes) bem como das práticas concretas e dos valores que se relacionam a projetos de sociedade e de homem que almejam em decorrência das atividades que desenvolvem.

Licínio Lima mostrou que não há uma determinação absoluta, e sim margens de autonomia na escola e na ação dos professores, no espaço escolar e em suas atividades, pois afinal “as organizações são sempre as pessoas em interação social”. Assim sendo, posso provocar em que, se a Administração Popular propiciou espaços e instrumentos de participação e discursos que contribuíssem neste sentido, os avanços poderiam ser ainda maiores. Mas isto não foi possível, justamente porque os “espaços vazios”, que

possibilitariam “uma intervenção autônoma dos atores, no respeito por princípios e regras gerais”, na produção de sua “obra própria e não apenas a pressuposta de uma obra alheira, ou seja, uma co-construção ou produção em regime de co-autoria” (LIMA, 2002, p.53), não puderam em sua amplitude e radicalidade generalizar-se pelas escolas e pelo sistema municipal de ensino ou na educação na cidade de Porto Alegre. – O que ocorreu? Como ocorreu? Por que isto (não) ocorreu?

Ora, a mirada que deveria estar no processo de indução dos meios e espaços no sentido de **gerir**, acabou tolhida, pequena em alcance. **Pilotar** (de dar a direção, apontar os caminhos e as regras, determinar procedimentos detalhados, controlar a aplicação, etc.) e **surfar** prevaleceram, em grande parte, no que ocorreu nos últimos anos de gestão da educação em Porto Alegre. As análises dos capítulos referentes ao PT e sua produção em educação bem como na parte dos dirigentes das SMED visaram mostrar elementos neste sentido.

Stephen Stoer, Luisa Cortesão e António Magalhães (1999, 2001) bem advertem que a perspectiva de gerir a mudança não pode significar não controlar ou deixá-la livre completamente. Que é preciso se colocar na relação ou perceber-se enquanto agente entre uma estrutura e uma ação em processo permanente de estruturação e desestruturação, de instituinte e instituído. Mas que para tal é preciso ser mais “reflexivo [...] dado que a assunção de uma conjunto de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais e valores assume a agência como central” (2001). Mais recentemente, Magalhães e Stoer (2003) destacam que a mudança há de ser pela “ordem do reclamado”, a partir da relação de fatores culturais e socioeconômicos. Esta noção também está presente nas teses de Santos (1999) sobre o paradigma emergente (o homem no centro) como na produção de outros pensadores e atores referidos no desenvolvimento desta tese. A experiência de gestão da educação em Porto Alegre, no período de 1989 a 2004 poderia ter sido mais subsidiária destas avançando, ainda mais, naquilo que realizou, no sentido de colocar em prática tal proposição teórica.

Assim, colocados estes fundamentos, retomo as questões de pesquisa e as hipóteses apresentadas ao início, visando cotejá-las com os argumentos empíricos sistematizados nos Capítulos 4 ao 8 e, ainda, aos aspectos teóricos dos Capítulos 1 ao 3, para constituir os argumentos finais da tese.

Da análise dos documentos nacionais e municipais, diretrizes e programas do PT, sobre os debates internos, do lugar e do papel do Estado, concepção de democracia, de educação e sua relação com a superação do sistema atual e utopia, resumo que:

a) As contribuições do PT sobre o Estado são/foram superficiais e não suficientes para armar seus gestores com instrumentos teóricos e analíticos para a gestão anti-sistêmica do

Estado/governo, no sentido de induzir desde esse espaço a ampliação da auto-organização e autogestão das escolas, dos projetos dos professores e das comunidades escolares em torno dos projetos educativos que propôs e desenvolveu.

b) A democracia, apesar de definida de forma ampla (como Marshall, apud Stoer e Magalhães, 2003), para além dos aspectos políticos (conforme Singer, 2001)¹³³, foi tensionada por perspectivas que privilegiaram, de um lado, a assunção do aparato estatal para a sua implementação, mas descuraram dos aspectos processuais deste fazer democrático e das contradições inerentes a tal processo. Ao mesmo tempo, houve pressão para privilegiar a ocupação do espaço estatal, em detrimento da manutenção e ampliação (da militância e ação partidária) nos movimentos sociais, o que impediu que estes se tornassem contraponto aos processos de fechamento (institucionalização) de suas gestões do Estado.

c) Sobre a educação, percebemos até finais dos anos noventa aspectos gerais e frágeis de uma proposta político-educacional. Depois, com a CAED e as primeiras administrações municipais, houve ampliação dos conteúdos e das reflexões (bem como das contribuições), mas esta tendeu a se tornar “única” como perspectiva política e projeto a ser desenvolvido em todas as realidades. Com efeito, no exemplo de Porto Alegre pode-se constatar que os grupos políticos que estavam fora da SMED na gestão de Esther Grossi criticaram-na por seguir uma única linha pedagógica (o Construtivismo), mas quando assumiram a mesma Secretaria, depois dos primeiros anos, impuseram também uma única visão, através dos Ciclos de Formação. Este posicionamento também aparece na cartilha da CAED (2000) para os municípios, onde, sutilmente, os princípios dos Ciclos de Formação são propostos como acúmulo do Partido; da mesma forma se deu na gestão do PT no estado do RS, entre um processo de produção coletiva da política educacional e a implantação dos Ciclos de Formação na rede estadual.

d) Nas resoluções e debates do PT municipal não ficam tão visíveis o debate, a socialização do acumulado em educação (inclusive, entre os produtores da Cartilha de 2000 da CAED estavam petistas de Porto Alegre), as contradições e os conflitos. Isto pode sugerir que os debates não se processavam tão amplamente entre a militância (e espaços partidários) e sim mais nos bastidores, impedindo, assim, a ampliação do debate público e democrático, o qual poderia tornar-se momento de disputa com os projetos hegemônicos.

e) Sobre a utopia e sua relação com a superação do sistema atual, as contribuições e ações efetivas ficaram ainda mais limitadas, pois resumiram-se muito mais a manifestações menos destacadas nos processos e instrumentos de institucionalização normativa, como os projetos

¹³³ Perspectiva que faz parte dos primeiros documentos do PT.

de leis ou nas ações salientadas nos relatórios de atividades, que poderiam ser indicativos da materialização de melhores condições para a auto-organização e auto-gestão das classes populares, inclusive na relação com o próprio Poder Público gerido pelas forças de esquerda. No entanto, melhoraram-se as condições de trabalho, estudo, merenda, salariais e de formação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e das escolas, e nestes aspectos podemos dizer que de fato foi cumprido o papel de esquerda democrática e o compromisso com as classes populares.

Em relação às questões da produção acadêmica sobre a educação do PT e da Administração Popular em Porto Alegre destaco o seguinte:

a) Há uma produção variada, diversa em suas temáticas e orientações teórico-políticas e que contribuem para perspectivarmos aspectos diferenciados da totalidade das políticas (**polity**, **policy**, **politics**) e da gestão (**gerir**, **pilotar** ou **surfar**) no desenvolvido em Porto Alegre por parte dos governos da Administração Popular, de forma crítica e por diferentes ângulos e perspectivas.

b) Tais estudos mostram que houve continuidade e descontinuidade nas políticas, nas assessorias e nas ênfases dadas em cada gestão, e às vezes, numa mesma gestão de tópicos e aspectos das referidas políticas educacionais.

c) Que, se ao início das gestões (ou de cada gestão) se deu realce aos projetos das escolas e de vontade de “escutar” e de “dialogar”, ao longo da gestão, tais procedimentos acabaram sendo subsumidos às determinações do centro (leia-se da mantenedora e suas razões político-eleitorais), no processo de fechamento, já referido antes, por Harvey (2004).

d) Afirmaria, destas conclusões, que, se as políticas educativas, em seu conteúdo (**policy**) apresentam aspectos emancipatórios, o mesmo deveria ser articulado a um método e processo (**politics**) de implementação (e não implantação!) coerente, portanto, democrático e emancipatório, tendo implicação, também, nos aspectos teórico-paradigmáticos (**polity**) utilizados como referência daquelas políticas, de sua gestão e utopia.

e) Mostraram a necessidade de diferenciar o tempo (e ritmo) de implementação da política (e das necessidades do gestor) e das escolas e comunidades, não fechando sua forma de perceber o outro (as escolas e os professores) apenas como executores, mas que devem ser “ganhos”,

“apaixonados”, “sentirem-se” sujeitos das propostas que, o Estado como novíssimo movimento social (SANTOS, 1998, 2005), pode propor e desenvolver. Mas, este por sua vez, deverá estar aberto à problematização, mudança, aperfeiçoamento de sua proposta, e inclusive, perder seu papel de sujeito da referida proposta em detrimento daqueles que, assumindo-a como sua, efetivem-na no dia-a-dia da escola e na sala de aula.

f) A necessária e urgente revisão do referencial de classe social (ou de classe popular) por parte das forças anti-sistêmicas, no sentido de perceber que não são únicas, mas sim diversas, contraditórias, e com interesses e vontades não necessariamente de transformação e sim de conformismo e de sobrevivência. A classe deverá ser produzida e produzir-se no processo de transformação, senão esta não acontecerá.

E sobre o lugar e o papel das classes populares e espaços de participação, e suas polêmicas, aponto que:

a) Relativamente, as classes populares foram vistas como homogêneas e sem a complexidade que as caracteriza, suas contradições e diversidades (gênero, raça, etnia, condições sócio-econômicas, origens, crenças, etc.), e fundamentalmente os processos que vivem na produção do contraditório de suas vidas. Diria mais, que o paradigma moderno e tradicional, predominaria nas concepções dos gestores públicos da Administração Popular ao referirem-se às classes populares, afirmado-as como únicas, unitárias, homogêneas e, como se estivessem “paradas no tempo e no espaços”, mas não em “posições sociais” em processos permanentes de fazer-se e re-fazer-se, produzir-se e re-produzir-se.

b) Os espaços de participação e os instrumentos foram centrais na concepção e promoção da gestão democrática nas escolas municipais, mas ao mesmo tempo evidenciaram que nem todos os participantes se perceberem como sujeitos das discussões e dos encaminhamentos, pelo que os gestores estatais precisariam estar mais abertos a avanços nas deliberações sobre os mais amplos aspectos.

c) Sobre a questão da relação do cotidiano, seja o escolar como o das vidas dos indivíduos, aprendemos que este deve ser percebido para além dos aspectos manifestos e visíveis. Uma teoria da transformação do cotidiano, para além do cotidiano programado (LEFEBVRE, 1991), que implique o envolvimento dos próprios produtores na transformação ou na produção da teoria em processo, é um ponto forte em vários registros e perspectivas.

Finalmente, caracterizaria a gestão e a relação dos dirigentes com os demais agentes do sistema, com base no que se evidenciou. Em que pese a complexidade das questões e hipóteses formuladas para este trabalho, assim como as limitações de sua realização – inclusive no âmbito de minhas responsabilidades e possibilidades pessoais – , a natureza acadêmica de uma tese exige ousar algumas conclusões. São estas:

a) As políticas (concepção de educação, conceitos e processo de implementação) desenvolvidas pelo governo federal, de 1995 a 2002, podem ser caracterizadas como uma mescla de gestão tipo **pilotar** e **surfear** (CORTESÃO, MAGALHÃES e STOER, 1998, p.211; 2001, p.50), pois tiveram sentido sistêmico e articulado aos interesses hegemônicos do capitalismo atual, da globalização econômica neoliberal. Buscaram reconfigurar a educação em conformidade com o sistema-mundo atual, administrar a continuidade e permanência das relações sociais capitalistas, e mais, aprofundando-as via indução à produção de “quase-mercados” (DALE, 2001) nos sistemas de ensino brasileiro (intra e internamente) das perspectivas em conformidade àquele, incidindo sobre o cotidiano visando programá-lo enquanto competitivo, portanto na lógica da mercadoria. Na introdução da Parte II desta Tese sistematizei argumentos e dados neste sentido, que servem de parâmetro comparativo para o desenvolvido em Porto Alegre.

b) Se aquela gestão de mudanças, em conformidade com o sistema “realmente existente”, referido acima, mesclou o pilotar com o surfear, comparativamente, na Porto Alegre de 1989 a 2004 as políticas (concepção de educação, conceitos e processo de implementação) podem ser caracterizadas como uma mescla de gestão dos tipos **gerir** e **pilotar**. Com efeito, se por um lado o governo local posiciona-se em contraposição às políticas nacionais hegemônicas e se efetivou e articulou espaços e instrumentos de participação e de contestação ao sistema “realmente existente”, bem como os conteúdos de suas políticas-educacionais visavam a emancipação, por outro, em determinados momentos, agiu no sentido do pilotar, ao induzir e determinar formas de organização e regras, impedindo a potencialização do que conseguira efetivar e da contraposição ao processo hegemônico referido. Além disso, o conteúdo da política educacional (do Construtivismo e dos Ciclos) contraditou-se com os processos de determinação organizativa que os gestores propuseram e pretenderam garantir. – Como gerir as mudanças se na relação com as escolas e professores se está a pilotar?

c) A gestão da educação pelo PT (Partido dos Trabalhadores), através da SMED (Secretaria Municipal de Educação), em Porto Alegre, de 1989 a 2004, contribuiu para a democratização

do acesso, do conhecimento e da qualidade de um ensino para as classes populares e os setores sociais mais pobres desta cidade. Também possibilitou a criação de espaços e instituições participativas que ampliaram a gestão democrática nas escolas municipais. No entanto, estas formas e espaços, se confrontados com a perspectiva da democracia sem fim e de alta intensidade, na qual somos sujeitos (no caso, das classes populares, os professores e as comunidades educativas e do entorno da escola), não tiveram como núcleo central da política (**polity, policy e politics**) o tornar-se (ou contribuir para) agentes da **obra política educativa** na cidade, o avançar de modo a ocupar todas as potencialidades abertas pelas próprias políticas que desenvolveram.

A propósito, cabe esclarecer que estas duas formas de gestão da mudança identificam-se como concepções hegemônicas da administração em educação, do paradigma do consenso, na aceção de Sander (1983, 1995), assim como do paradigma tradicional de Santos (1999). A primeira, a burocrático-administrativa, perpassou a história da administração pública e da educação em nosso País e persiste ainda, mesclada com algumas inovações e discursos alternativos. A segunda, mais recente, advém dos ventos neoliberais, de acordo com os quais tudo e todos devem subsumir-se ao mercado e seus humores. Mas ambas partem de pressupostos comuns – da existência de uma ordem, de um sistema, baseado em leis “naturais”, em verdades e em uma estrutura social instituídas, e configuram-se no paradigma dominante (SANTOS, 1999, 2001).

A gestão da mudança em educação como **gerir** teria o foco nos humanos, na ação humana e sua relação com a estrutura e o sistema. Estaria relacionada ao conhecimento-come emancipação (SANTOS, 1998, 2001) e à produção de obras com poiésis (LEFEBVRE, 1973, 1983, 1991); subentende que “tudo, a sociedade e a civilização” é resultante da produção humana em suas relações sociais, podendo ser desconstruída e construída por aqueles que a fizeram, seus produtores de fato.

Sendo assim, a produção/construção da gestão democrática do e no ensino, da e na escola, do e no sistema educacional, na cidade e no País, mesmo que resultante da indução do Estado (como novíssimo movimento social, Santos, 1998), deve ser compreendida e empreendida como uma **obra** resultante da ação criativa e emancipadora daqueles/as que em cada um destes espaços agem para que aquela se efetive. Com isto, no entanto, deve ser assinalado, admite-se que o Estado poderia induzir todos/as cidadãos a produzirem as políticas, os processos e seus resultados; e, portanto, que as próprias relações sociais libertas como obras suas (dos cidadãos) guardam relação com a totalidade social (a sociedade), para a

emancipação, a auto-gestão e a autonomia de todos/as. Nesta condição concebe-se a democracia de alta intensidade e sem fim. E fica implicada a tese de que o Estado seria um novíssimo movimento social produtor da emancipação social e individual, e não da dominação a que tradicionalmente esteve (e está) afeito desde sua existência.

No caso estudado, diria que a gestão democrática restringiu-se à rede escolar municipal e à gestão escolar. As políticas educativas (o conteúdo das mesmas), que nos primeiros momentos das distintas gestões foram discutidas de forma participativa, em seu processo de implementação tornaram-se fetiches a serem seguidos pelas escolas, a partir do modelo centralmente determinado, impedindo assim a incidência destas na produção de relações sociais mais emancipatórias e emancipadas. Ou seja, os projetos de educação (Construtivismo e os Ciclos) foram produzidos pelos sujeitos educativos na SMED, portanto como obras destes agentes educativos a serem socializadas com e adotadas pelos professores e as escolas. Mas, na medida em que os professores e as escolas são uma pluralidade e não compactuam de todas as idéias e pressupostos daqueles que propunham, o projeto, para viabilizar-se, precisava tornar-se fetiche para os gestores no processo de implementação para não perderem o controle de todos os aspectos do político. Ou seja, não poderia ser ou tornar-se obra deles (das escolas, professores e comunidades) pois assim, o centro perderia o controle. E assim, em determinado momento, o construtivismo, os ciclos, o regimento quase-outorgado viraram normatividades, algo a ser seguido por todos.

Portanto, de certa forma, pode-se interpretar que a direção municipal da educação, do PT e da SMED, também não conseguiu efetivar as utopias que propusera (ou propuseram) antes de assumir os espaços de poder estatal ou foram anunciadas como conteúdo doutrinário. Veja-se que uma perspectiva acadêmica sobre a construção da aprendizagem pelas crianças das classes populares resulta em uma política pública e um mandato de natureza pedagógico (didática); e que um ideário de participação dos professores e da comunidade escolar deriva em uma estrutura institucional e em um modelo curricular da SMED. Neste sentido, é que também me refiro a que tanto o construtivismo (da primeira fase, etapa) como os ciclos de formação (pós 1997) tornaram-se **fetiches** da gestão e da política no sistema escolar por parte dos que estavam à frente da SMED, esvaziando-se de certas/suas possibilidades emancipatórias.

Todavia, a gestão da educação do PT na cidade de Porto Alegre realizou enormes e inúmeros avanços (acesso, democratização de espaços e instrumentos de participação, processo e eventos de discussão pedagógica, de qualidade e quantidade de infra-estrutura material de estudo e trabalho aos educandos e educadores de sua rede de ensino). Portanto,

numa perspectiva democrática avançou muito e pode ser exemplo a ser referido e de aprendizagem a outras gestões e governos democráticos e populares. No entanto, na perspectiva analítica desta Tese e da utopia a ela subjacente (a democracia local e global enquanto processo sem fim e de alta-intensidade com produção dos humanos em suas relações e com a natureza) limitou sua abrangência ao não avançar na produção de uma Cidade Educativa (STOER, 2001), ou seja, daquela cidade que como um todo tem na política pública uma via de articulação das diferentes redes de ensino (intra e inter redes, inter e intra escolas, e entre professores e alunos/as) na construção de uma educação popular e emancipatória em todos estes espaços, em contraposição ao sistema realmente existente.

Na raiz destes limites pode-se perceber uma razão de hegemonia (na política e na organização do partido e do Estado), que transitou da crítica superficial do lugar e do papel do Estado e da gestão das políticas de forma instrumental, nos primeiros governos (e na produção do PT), para elaborações mais sofisticadas, como a do público-não-estatal, ainda que apenas posta como uma adaptação à institucionalidade. Ou seja, tal conceito evidencia a produção de um certo “novo conceito” que não busca superar o sistema instituído, mas instituir o Estado enquanto gestor e articulador dos consensos produzidos nestes espaços denominados de público não-estatal¹³⁴. Além disso, os quadros dirigentes e suas interlocuções, bem como suas políticas, não incorporaram o diverso e o diferente, enquanto parte de um todo; não se praticou a “unidade na diversidade”, como fundamento da viabilidade estratégica da democracia de alta intensidade e sem fim.

Por fim, a inevitável reflexão: Se o Partido que se contrapunha ao capitalismo e às políticas neoliberais homogêneas e únicas, e que se qualificava como de esquerda - e realmente o foi, não incorporou os dilemas da esquerda mundial em suas lutas e das experiências derrotadas e fracassadas contra o sistema mundial capitalista, como resenhei no início desta parte final, mas no Capítulo 1, do referencial teórico, ao gerir o Estado/governo capitalista, mesmo que localmente (na gestão da educação em Porto Alegre) e não conseguiu incorporar e envolver seus grupos e tendências internas de forma solidária, com o benefício das divergências, como poderia avançar na ampliação da democracia sem fim e de alta-intensidade, para a qual se exigirá mais “paciência” na incorporação de múltiplos e diversos agentes?

Para a democracia sem fim, ... um projeto político-pedagógico também sem fim!?

¹³⁴ Referi à questão no debate sobre o Estado, com Roger Dale, ao resgatar e apontar limites da produção de Habermas, e a Tarso Genro (sobre o público não-estatal) para aprofundar e ampliar os argumentos. Também com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRINI, Margarete. **A Inserção do Assistente Social na Política Educacional e na Gestão da escola Pública**. Porto Alegre, Mimeo, 1998. (Trabalho Apresentado Encontro de Serviço Social, Rio de Janeiro, 1998).

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 11-17.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2001.

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, set/2002, p.49-71.

AZEVEDO, José Clóvis. Introdução: Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron et al (org.). **Identidade Social e a construção do conhecimento**. SMED:Porto Alegre, 1997, Citado in MEDEIROS, 2000.

_____. **Escola cidadã: Políticas e Práticas**. Trabalho apresentado na 23a reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), Caxambú (MG), 24-28 setembro 2000. 30 p.

_____. Estado, planejamento e democratização da educação. In: SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar Macedo (org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BANCO MUNDIAL. **O Brasil e o Banco Mundial – Uma Parceria de Resultados**. [Boletim Eletrônico] Mensagem recebida por carlosmachado@feevale.br em 06 agosto de 2003. [Disponível em www.bancomundial.org.br].

BRASIL/Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2003. [2004].

BRASIL/LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** [Lei 9.394/96].7ª ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2004. (Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury)

BECKER, Fernando. Tempo de Aprendizagem, Tempo de Desenvolvimento, Tempo de Gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.41-64.

_____. De ciclos e de quimeras. **Zero Hora**, 14 de dezembro 2004b, p.17.

BERTRAND, Yves e VALOIS Paul. **Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades**. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, 1994. (Re-escrito a partir da 1ª edição francesa de 1974).

BORON, Atílio. El nuevo orden imperial y como desmontarlo. In: **CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais)**,2001. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar>> Acesso em agosto 2002.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. Porto Alegre: PPG em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado. Orientador Vicente Molina Neto.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um plano popular de educação, 1981 (p.19-23), In. DAMASCENO, 1989.

_____. **Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995, In. FISCHER, 2004.

BRZEZINSKY, Zbigniew. **The Grand Chessboard: American Primacy and Its Geostrategic Imperativs**. New Yoerk: Basic Books, 1997. (Citado em Boron, 2001).

CAL Y MAYOR, Araceli Burguete (2005), Uma década de autonomias de *facto* em **Revista Chiapas** (1994-2004): los límites, In CLACOS.edu.ar (bib. virtual, movimientos indígenas., agos/2005).

CARLOS , Ana Fani. A Mundialidade do espaço. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo (SP): Editora Hucitec, 1996.

CARVALHO, Marie Jane. Feminismo, cidadania e a proposta da escola cidadã. In: **Seminário de Pesquisa em Educação: Região Sul**, 3, 2000, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2000. 1 CD-ROM.20f. Texto digitado

_____. Políticas Educacionais, Gênero e Democracia. Resumo de trabalho apresentado em **Encontro Feminista**, RJ, 2001. P.73-74;

CASTRO, Fidel. **Discurso IV Congresso do Partido Comunista Cubano**. Havana, 1991.

CECEÑA, Ana Esther. **As estratégias de dominação e mapas de construção da hegemonia mundial**, 2002. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/cecenapor.asp>> Acesso agosto 2002 e 30 dezembro 2003.

_____. Los desafios del mundo em que caben todos los mundos y la subversion del saber histórico de la lucha. In: **CLACOS.edu.ar** (bib. virtual, movimientos indigenas., agos/2005).

CENPEC/UNICEF. **Uma Proposta de Educação para as Classes Populares – a experiência de Porto Alegre – 1989/1992**. Brasília: Cenpec/Unicef, 1993. Volume 1.

CERNEY, P. Paradoxes of the Competition State the dynamics of political. **Globalisation. Government and Opposition**, 32 (2), Spring, 1999, p.251-74.(citado DALE, 2001).

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.23-26.

CHOMSKY, Noam. **El subdesarrollo insostenible**, 2000a, In.< www.rebellion.org. >. Acesso agosto 2002.

_____. **Poder en el cenario global**, 2000b, In: New Left Rewiew, edición castelhana, enero, n. 0, 232-262, citado por BORON, 2002.

CODD, John A. The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents, **Journal of Education Policy**, 3, 3, 235-247, 1988. (Citado in STOER, 2001)

COLLARES, Alceu. [Relatório das atividades e obras e do Balanço geral econômico financeiro e orçamentário] In: PMPA/SMED/**Relatório de Atividades**, 1989. PMPA, p. 10-22.

CORTESÃO, Luiza, MAGALHÃES, António e STOER, Stephen. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n.14, 2001, p.45-58.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001. p.369-406.

COSTA, Márcia Rosa da e POOLI, João Paulo. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.133-152.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedades e Culturas**, n.16, 2001. Porto: Afrontamento. p.133-169.

_____. Fumos, espelhos e reconfigurações. In: **Jornal A Página da Educação**, Ano 11, n.113, jun 2002, p.6 (Disponível também em www.apagina.pt/arquivo).

DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DIRCEU, José. Apresentação. In: PT/Nacional. **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998**. (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

DUSSEL (1993), Enrique. Europa, modernidade y eurocentrism. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (org.).

FAORO, Raimundo. O Golpe da eleição controlada. Entrevista a Antonio C. Prado, Mino Carta, Nelson Letaif, Nirlando Beirão. In: **Senhor**, n.354, 05.01.1988.

_____. A ilusão faz cem anos. **Isto é Senhor** (1052), São Paulo, Encarte especial, 15.11.1989.

FERNANDES, Florestan. **Sugestão de dispositivos constitucionais para o esporte, a educação, o lazer e a cultura**, Florestan Fernandes- 1987, In DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FILHO, Eno. Porto Alegre vermelha?, 1995, In. PT/Porto Alegre, **Cadernos de Debate PT Municipal**, Porto Alegre, 1995.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e Saberes: Interações Possíveis nos Ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.27-40

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GADOTTI, Moacir. Algumas propostas educacionais do Partido dos trabalhadores, 1982, In DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Associação de Pais e Mestres (APM). [Texto escrito em fev. 1982 para a assessoria parlamentar do PT], p.25-28, In: DAMASCENO, 1989.

_____. Uma Educação Livre, Gratuita e Criativa, 1986, In: DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GENRO, Tarso. A Melhor Alternativa de Poder para o Futuro, 1995b. In: PT/Porto Alegre. **CADERNO DE DEBATES - PARTIDOS DOS TRABALHADORES**, Documento Diretório Municipal PT Porto Alegre, Porto Alegre, 1995.

GENRO, Tarso. Controle Público não estatal e o Orçamento Participativo, 1995a, In: PT/Porto Alegre. **Caderno De Debates- Partidos dos Trabalhadores**, Documento Diretório Municipal PT Porto Alegre, Porto Alegre, n. 7, dezembro de 1995.

GORENDER., Jacob. **Combate nas Trevas**. São Paulo: Ática, 1991.

GRET, Marion e SINTOMER, Yves. **PORTO ALEGRE – A esperança de um outra democracia**. São Paulo: Loyola, 2002.

GROSSI, Esther. **A Coragem de Mudar em Educação**. Rio Janeiro:Vozes, 2000.

_____. **Ciclos: a base superada**. Porto Alegre: Zero Hora, 2004, p.2.

_____. Trajetória da esquerda em educação. PT/SMED/ **O Modo Petista de Governar em Educação**. PT/Porto Alegre/SMED, 1992.

_____. Uma nova síntese sobre como acontece a ensinagem. In: PT/SMED/ **O Modo Petista de Governar em Educação**. PT/Porto Alegre/SMED, 1992.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da Estrutura – Agência e Estrutura**. Oeiras: Celta Editora, 2000.

GUIMARÃES, Renato. A Reinvenção de nossas utopias coletivas. In: MACHADO, MARTINS E MELLO (ORG.). **a Educação na Cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2004.

GÜNTER, MCC. **Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**. Porto Alegre: PPG em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, 2000. Dissertação de Mestrado.

HABERMAS, J. **Communication and Evolution of Society**. (Traduzido por T. MCarthy) Boston: Beacon Press, 1979. (Citado em Dale, 2001).

HARNECKER, Marta. **Aprendiendo a gobernar – Alcaldía de Porto Alegre**. Durango, México. Co-edición: MEPLA e Alcaldía de Durango, 1993.

_____. Nove Teses sobre a Democracia nos governos de Participação Popular da América Latina, 1995. In: PT/Porto Alegre. **Caderno de Debates Partido dos Trabalhadores - Porto Alegre – 1995a**).

_____. Nove teses sobre a democracia nos governos de participação popular da América latina. In: PT/Porto Alegre, **O PT e o Orçamento participativo**, outubro de 1995b, n. 5. Porto Alegre, RS (s.ed.).

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

_____. **Espaços da Esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

HELD, David e MCGREW, Anthony. **Prós e Contras a Globalização**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

HUNTINGTON, Samuel. The Lonely Superpower, **Foreign Affairs**, março-abril, 1998. (Citado por BORON, 2001).

KOMINSKY, Ethel e ANDRADE, Margarida. O estados e as classes sociais. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética** São Paulo, Editora Hucitec, 1996.

KELLNER, D. The PostModern Turn: positions, problems and projects, In: RITZER (org.). **Frontiers of Social Theory: the new syntheses**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1990. Citado em STOER e MAGALHÃES, 2005.

KEINERT, Tânia. **Administração Pública no Brasil – crises e mudanças de paradigmas**. São Paulo: Ana Blume Editora/FAPESP, 2000.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação – Uma proposta transformadora**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LAFER, Celso. **O sistema político brasileiro: estrutura e processo**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975. (2ª ed. 1978).

LANDER, Edgardo. El Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI). In: **Estudios Latinoamericanos**, México, DF. Nueva Epoca, Año IV, no 11, enero-junio, 1999. Citado por BORON, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção e a re-produção das relações sociais**, Porto, editora Scorpão, 1973.

_____. **Hegel, Marx, Nietzsche – o el reino de las sombras**. 9a edição, México/España, editora Siglo XXI, 1976 (1a edição França 1975).

_____. **Problemas Actuais do Marxismo**. Lisboa: Ulmeiro, 1977. (1.ed. 1957).

_____. **De l'État, Le modo de production Étatique**, Paris: Union Générale d'Éditions, col. 10-18, 1978. (Citado em CARLOS, 2001, p.123).

_____. **Sociologia de Marx**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense- Universitária, 1979. (Edição francesa 1966).

_____. **La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. (1.ed. França: Casterman, 1980).

_____. Perspectivas da sociologia rural. In MARTINS, J.S. (org.) **Introdução crítica a sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 21-44.

_____. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**, São Paulo. Editora Ática, 1991 (Edição Galimard, 1968).

_____. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 1999. (1.ed. La pensée marxiste et la ville, 1975).

LIMA, Licínio. MUDANDO A CARA DA ESCOLA – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.10, 1998, p.7-55.

_____. **Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP e A/ANPAE, 2002.

LINCH, Jaqueline P. **Movimentos de Exclusão Escolar Oculta**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

LOM/**Lei Orgânica Municipal de Porto Alegre**, Porto Alegre, 1990. [In site Câmara de Vereadores].

LUCE, Maria Beatriz. **Administração da educação: política e poder**. In: Conferência de Administração Educação, Fortaleza (Ceará), 24-25 out. 1984. (Trabalho).

LUCE, Maria Beatriz e MACHADO, Carlos R.S. Apresentação. In: MAGALHÃES, António e STOER, Stephen. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LULA/PT/Nacional. Discurso de Luiz Inácio Lula da Silva na 1ª Convenção Nacional do Partido dos Trabalhadores, 8 e 9 de agosto de 1981, In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS**

E CONGRESSOS - 1979-1998. (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

MACHADO, Carlos. **As vicissitudes da Construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996.** Porto Alegre, RS. UFRGS/FACED. Dissertação de mestrado defendida em jan. 1999, sob orientação de Prof.^a Dra. Maria Beatriz Moreira Luce.

_____. A cidade como espaço educativo da *democracia sem fim*: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre. In: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António e VENTURA, Alexandre. **Avaliação de Organizações Educativas: Actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar.** Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2002.

_____. **POLÍTICAS (*policy & politics*) E GESTÃO DA E NA EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE NOS ANOS NOVENTA: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES DE UM GOVERNAR DE ESQUERDA.** Porto Alegre: UFRGS/FACED. Projeto de Tese de Doutorado sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce. Janeiro de 2004.

MACHADO, Carlos RS., MARTINS, Anália e MELLO, Marco. **A Educação na Cidade de Porto Alegre.** Instituto Popular Porto Alegre: Porto Alegre, 2004.

MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal: origens e evolução.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Ascensão e queda da justiça econômica e outros ensaios.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MAGALHÃES, António e STOER, Stephen. **A escola para todos e a excelência acadêmica.** São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçada ao sistema educativo. In: **Educação, Sociedades e Culturas.** Porto: Afrontamento, n.18, 2002b. p.25-40.

_____. **A Reconfiguração da Educação e a Educação Inter/multicultural.** Mimeo [enviado por email para Carlos Machado, setembro 2004).

MANDEL, Ernest. **Introdução ao Marxismo.** Porto Alegre: Movimento, 1982.

MARCOS, Subcomandante. **7 piezas sueltas del rompecabezas mundial,** 1997. E.Z.L.N, Internet, agosto 2002. (Biblioteca digital de <http://www.cgt.es>). Desde las montañas del Sureste Mexicano. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. México, Junio de 1997.

MARR, L. **O que é política?.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à Dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Florestan: sociologia e consciência social no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1998, p.197, In: FISCHER, 2004.

_____. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** São Paulo: Hucitec, 2000 (Citado In. FISCHER, 2004, p.34).

_____. O senso comum e a vida cotidiana, In: **Estudos Avançados**, USP, 2001.

MARX e ENGELS, **Manifesto Comunista**. 3ª ed. Lisboa, Editorial Avante, 1997.

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro, editora Civilização Brasileira, 1968, volume 1 e 2.

MEC. **Planejamento estratégico do Ministério da Educação (1995-1998)**. Mimeo, 1995.

MEC/INEP. **Política e resultados – 1995-2002 – Avaliação e informação como Instrumento de Política**. v.4. Brasília: INEP, 2002.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Gestão Democrática da Educação: As fronteiras entre a regulação e a emancipação – “lentes” sobre uma experiência local**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, agosto 2000. Trabalho curso especialização gestão da educação sob orientação Dra. Maria Beatriz Luce.

_____. **Gestão Democrática na rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – A tensão entre a reforma e a mudança**. Porto Alegre: FACED/PPGEDU, 2003. Dissertação de Mestrado, sob orient. Profa. Dra. Maria Beatriz Luce.

MELUCCI, A, **Il gioco dell’io: il cambiamento di sé in una società globale**. Milano: Saggi/Feltrinelli, 2002 (Citado in FISCHER, 2004, p.35).

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MISTRELO, Janete de Souza. **A implantação de ciclos na rede escolar municipal de POA: relato de uma experiência na escola Anísio Teixeira**. Porto Alegre: FACED/PPGEDU/UFRGS, 2000. Trabalho de conclusão curso de especialização em gestão da educação sob a orientação da prof. Maria Cristina Bortolini.

ML BECKER, Maria Luiza. **Epistemologia Genética e Prática de Psicopedagogia na escola: difusão de teoria e os expurgos da razão**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Tese de Doutorado.

_____. Recomeços e Aprendizagens: reflexões sobre a formação docente nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.219-233

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg e NETO, Vicente Molina. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.235-247.

MOLL, Jaqueline. Um espacio para reinventar el presente. **Cuadernos de Pedagogía**, Madri, enero 2002, n. 309. P.60-64.

_____. Notas sobre um diálogo construído a partir do desejo de reinventar a escola. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004a. p.19-21. (Apresentação).

_____. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança?. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004b. p.101-111.

MOREIRA, Maria Luiza. A Gramática do verbo aprender: reflexões sobre a aprendizagem da escrita e da leitura nas escolas municipais. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p.153-165.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2004.

NASSER, Ana e FUMAGALLI, Marlene. A opressão da equivalência, a diferença. In: MARTINS; José de Souza (org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo, Hucitec. 1996, p.34.

NASSER, Ana Cristina Arantes. **Sair para o Mundo**. São Paulo: Hucitec, 2001.

OFFE, Claus. Tesis sobre La Teoria del Estado, In: **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**, 1979. Citado In: Dale e Robertson, 2001.

PACHECO, Eliezer. Da Escola Cidadã à Cidade Educadora. In: PMPA/SMED. **Uma cidade educadora para uma cultura solidária – conferências**. IX Seminário Nacional de Educação. Porto Alegre: PMPA/SMED, maio 2001. p.4-10.

PAG. **Programa de Ação Governamental/LULA**. 1989, In: RESOLUÇÕES...PT, 1998.

PENIN, Sonia. **COTIDIANO E ESCOLA. A obra em construção**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal Peroni (Coord.); LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza; SCARPINI, Nelson Scarpinski. **RELATÓRIO DE PESQUISA - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério no Rio Grande do Sul: acompanhamento e avaliação do impacto. Volume IV – ESTUDO DE CASO: PORTO ALEGRE**. Porto Alegre: FACED/PPGEDU/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2002.

_____. **A Redefinição do papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos anos 90**. São Paulo: PUC: Departamento de História e Filosofia da Educação. 1999. Tese de doutoramento sob orientação prof. Dr. Sérgio Haddad.

PMPA. **Titulos e Conquistas**. Porto Alegre: PMPA, 2004 [Caderno de realizações da Administração Popular, de 1989-2004].

PMPA/Câmara Municipal. **Decreto Lei n. 9954 (1991)**. [Regulamenta a lei que criou o Conselho Municipal de Educação], Porto Alegre, 1991.

_____. **Lei Complementar n. 148 (1991)**. [Cria o Conselho Municipal de Educação], Porto Alegre, 1991.

_____. **Lei Complementar n. 292 (1993)**. [Cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais], Porto Alegre, 1993.

_____. **Lei n. 7365 (1993)**. [Modifica as Eleições de Diretores nas Escolas Municipais de Porto Alegre], Porto Alegre, 1993.

_____. **Decreto Lei n. 11.295 (1995)**. [Cria o Conselho Municipal de Educação], Porto Alegre, 1991.

_____. **Decreto Lei 11.295, 1995**. [Regulamenta a eleição de diretores na rede municipal de ensino de Porto Alegre]. SMED/PMPA, 1995.

_____. **Lei n. 8198 (1998)**. [Cria o Sistemas Municipal de Ensino em Porto Alegre], Porto Alegre, 1998.

PMPA/SMED. **Relatório de Atividades**. Porto Alegre [Educação]. [1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003].

PMPA/SMED/CME. **Proposta de texto base para o Plano Municipal de Educação de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED/CME, agosto de 2004.

PNE/**Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. [Apresentação de Ivan Valente].

PONT, Raul. O PT e o Orçamento Participativo, 1995. In: PT/Porto Alegre. **Caderno de Debates Partido dos Trabalhadores - Porto Alegre - nº5** outubro de 1995).

POOLI, João Paulo. **Educação, Estado e Políticas Públicas: gestão democrática para a educação**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999 (Tese de doutorado orientação de Dr. Nilton Fischer).

PT/CAED. **Reunião da CAED em Porto Alegre**. Porto Alegre, 1992. [Relatório da reunião]

_____. **Educação para um Brasil Cidadão**. Taboão da Serra: PT/CAED, 1992. [Relatório e Resoluções do 2º Encontro Nacional de Educação do PT].

_____. **Roteiros e Dicas – Educação nas Eleições Municipais de 2000**. PT/Comissão Nacional de Assuntos Educacionais/GT Eleições 2000.

PT/Manifesto. Aprova por aclamação, o Manifesto de Lançamento do PT. Ato Nacional De Lançamento Do Partido dos Trabalhadores, 10 DE FEVEREIRO DE 1980- Colégio Sion- São Paulo, In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998**. (org.) Diretório Nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

PT/Nacional. 2º Encontro Nacional, Plataforma Eleitoral Nacional - Trabalho, Terra e Liberdade, 27 e 28 de março de 1982- Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo/ SP. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998**. (org.) Diretório Nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores para o Período 1986/87/88, São Paulo, 30 a de junho de 1986a. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. 4º Encontro Nacional, 30 de maio a 1º de julho de 1986b- Hotel Danúbio- São Paulo/ SP, Linha Sindical do Partido dos Trabalhadores. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. 5º Encontro Nacional, 4 a 6 de dezembro de 1987 - Senado Federal - Brasília/DF. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. Encontro extraordinário (1988), 23 e 24 de maio, Sindicato dos Bancários, São Paulo, In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. As Bases do Programa de Governo – Lula, 1989. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. 7º Encontro Nacional, 31 de maio a 3 de junho de 1990- Palácio de Convenções do Anhembi - São Paulo/SP. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. I Congresso Nacional, 27 de novembro a 1º de dezembro de 1991- São Bernardo do Campo/ SP, Socialismo. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. 10º Encontro Nacional, 18 a 20 de agosto de 1995- Sesc- Guarapari/ Es. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. 11º Encontro Nacional, 28 a 30 de agosto de 1997- Hotel Glória- Rio de Janeiro/ RJ. In: **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório Nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. **RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998.** (org.) Diretório Nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

PT/Diadema. Diretrizes básicas para uma ação educativa da Prefeitura Municipal de Diadema, 1983. In: DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PT/Fortaleza. Educação Municipal: Diretrizes para um reflexão, 1987. In: DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PT/Porto Alegre. **Proposta de Educação do PT – Pelos Educadores Paulo Freire, Carlos R Brandão, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani**. Porto Alegre/PT, 1982.

_____. **Boletim de Campanha 85 - O PT e a Educação**. Porto Alegre, n. 1, 1985.

_____. **III Encontro estadual de educação, RGS, 1988** (Teses Esther Grossi e grupo).

_____. **Diretrizes do Diretório Municipal para as Eleições**. 1992.

_____. **O Modo Petista de Governar em Educação**. PT/Porto Alegre/SMED, 1992.

_____. **Resoluções aprovadas no Encontro Municipal de Porto Alegre, 07, 08 e 09 de maio 1993**.

_____. **Resoluções e Moções aprovadas no Encontro Municipal e outras discussões**. Caderno de Debates - Partido dos Trabalhadores - Porto Alegre- nº 4, Julho de 1995a.

_____. **Caderno de Debates- Partidos dos Trabalhadores-** Porto Alegre- Nº 6- novembro de 1995. RUMO AO NOSSO TERCEIRO GOVERNO. Executiva Municipal do PT de Porto Alegre.

_____. **Caderno de Debates - Partidos dos Trabalhadores**, Documento Diretório Municipal PT Porto Alegre, Porto Alegre, n. 7, dezembro de 1995.

_____. **Diretrizes do Diretório Municipal para as Eleições**. 1996.

_____. **Programa de Governo para Porto Alegre – Democracia, desenvolvimento e inclusão social**. Porto Alegre:PT/Frente Popular, 2000.

_____. **Propostas e Diretrizes para o programa de Governo do PT, GT de políticas sociais-** Sub Grupo de Educação [Última Versão, Aprovada em Plenária de 19- 07-2001].

PT/RGS. **IV Encontro Estadual de Educação – Relatório e Resoluções**. Porto Alegre: PT RGS/Comissão Estadual de Educação, 1992a.

_____. **Edição Linha Direta com as resoluções e o relatório do IV Encontro Estadual de Educação do PT**, realizado dias 14 e 15 de maio de 1992b.

PT/SMED/ **O Modo Petista de Governar em Educação**. PT/Porto Alegre/SMED, 1992.

PT/Vila Velha. Plano Emergencial de Educação para as Escolas de 1º grau da Rede Municipal de Vila Velha/Espírito Santo, 1987. In: DAMASCENO, Alberto. **A Educação como Ato Político Partidário**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

R CARVALHO, Rodrigo Saballa. **A gestão da educação em relação ao multicultural – um olhar sobre a raça, gênero e relação com o saber no contexto da escola ciclada.** Porto Alegre: FAGED/UFGRS/PPGEDU, 2002. Trabalho de conclusão curso de especialização gestão da educação sob orientação prof. Ilza Jardim

RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS - 1979-1998. (org.) Diretório Nacional do PT/Secretaria Nacional de Formação Política e Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

REVISTA **Investindo na Cidadania: O avanço da educação no Brasil.** São Paulo/Brasília, MEC: Prêmio Editorial Ltda.

RGS/Constituição Estadual. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: CORAG, 1989.

ROBERTSON, Susan e DALE, Roger. Regulação e riscos na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados Competitivos, In: **Educação, Sociedades e Culturas**, n. 15, 2001, 117-147.

RODRIGUEZ, Andréa Maria Rúa. **Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de um escola municipal.** Porto Alegre: UFRGS/FAGED/PPGEDU, 2002. (Dissertação sob orientação da Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit).

ROSE, N. **Powers of Freedom: Reforming Political Thought.** Cambridge University Press: Cambridge, 1999. (Citado ROBERTSON e DALE, 2001, p.127)

SADER, Emir. Para outras democracias. In. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1). p.650-678.

_____. **A vingança da história.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SANDER, Benno. Consenso e conflito na administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v.1, n. 1, jan./jun. 1983. p.12-34, Porto Alegre.

_____. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, Autores Associados, 1995.

_____. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares.** Rio de Janeiro: DP e A/ANPAE, 2002.

SANTIAGO, Paulo Rubem. Os desafios da Comissão de Assuntos educacionais do PT. PT/Porto Alegre. **O Modo Petista de Governar em Educação.** PT/Porto Alegre/SMED, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia.** Lisboa (Portugal): Fundação Mario Soares e Gradiva Publicações Ltda, 1998.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 11.ed. Porto: Afrontamento, 1999 (1.ed. 1987).

_____. **Crítica da razão Indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da globalização. In: **Globalização –fatalidade ou Utopia?**, Porto, Afrontamento, 2001.

_____. **O Orçamento Participativo de Porto Alegre**. Porto:Afrontamento, 2002.

_____. **Reinventar la Democracia/Reinventar el Estado**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **O Fórum Social Mundial – Manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Antônio Ozai da. **História das Tendências no Brasil**. São Paulo: Proposta Editorial, 1985.

SINGER, André. **O PT**. Publifolha: São Paulo, 2001 (Folha Explica).

SMED/PMPA. **Congresso Constituinte – Eixos Temáticos**. PMPA/SMED, Caderno Pedagógico n. 4, abril de 1995.

SPOSITO, Marília. A produção política da sociedade. In: **HENRI Lefebvre e o Retorno à Dialética** (org. José de Souza Martins), São Paulo, Editora Hucitec, 1996.

_____. Educação, gestão democrática e participação popular. In: **Gestão Democrática**. (org.) João Batista Bastos. Rio de Janeiro, RJ, DPeA editora/SEPE/RJ. 2000.

SOUZA, FILHOS E FEIL, 1995, In. PT/Porto Alegre, 1995. (5º Caderno).

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António. A questão da impossibilidade de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In: ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia. **La decision em education/A decisão em Educação**. Lisboa (Portugal): Association Francophone Interentionale de Recherche em Sciences de L'éducation (AFIRSE), 1998.

STOER, Stephen. Educação e o combate ao *pluralismo cultural benigno*. In: AZEVEDO, José Clóvis e et.al. (org.). **UTOPIA e Democracia na Educação cidadã**. Porto Alegre: SMED/PMPA/Editora da UFRGS, 2000.

_____. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e da justiça social. **Forum Mundial de Educação, Eixo temático I**, 24-27 de outubro de 2001, Porto Alegre, Brasil. Conferência de Abertura.

_____. **A educação pública para todos como direito social inalienável**, 2001a. Disponível em: <<http://www.forummundialdeeducacao.org>>. Acesso em setembro de 2002. (Entrevista).

_____. Desocultando o vôo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José A. (org.). **Transnacionalização da educação – da crise da educação à ‘educação’ da crise**. Porto: Afrontamento, 2001b.

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António. **A Diferença Somos Nós – A gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António e RODRIGUES, David. **Os Lugares da Exclusão Social – um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

STUMPF, Maria Beatriz. Uma escola por ciclos: uma experiência em processo. In. MACHADO, Carlos RS. et. al. (Org.), 2004.

TORRES, Carlos Alberto. Educação, Democracia e Cidadania. Tensões e dilemas no mundo contemporâneo. In: TEODORO, António (org.). **Educar, promover e emancipar – Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para um pedagogia emancipatória**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

THERBORN, Göran. **Cómo domina la clase dominante? : Aparatos y poder estatal en el feudalismo, capitalismo e socialismo**. México/Argentina: Siglo XXI, 1983.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.113-132.

TOURAINÉ, Alain et alii. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

WAINWRIGHT, Hilary. **Poder Popular no século XXI**. São Paulo: Xamã, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. In. **Teoria Social Hoje** (org. Anthony Giddens e Jonathan Turner). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **O Sistema Mundial Moderno: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. Porto: Afrontamento, 1999. Volume I. (1ª ed. Londres, 1974).

_____. **Capitalismo Histórico e Civilização Capitalista**. Rio de Janeiro, Editora Contraponto, 2001.

_____. Uma política de esquerda para o século XXI? Ou teoria e práxis novamente. In. LOUREIRO, Isabel; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa. **O Espírito de Porto Alegre**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. P.15-39.

_____. **UTOPISTICA ou As Decisões Históricas do Século Vinte e Um**. Petrópolis: RJ, 2003.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: **O fim do mundo como o concebemos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p. 9-29.

_____. **O Declínio do Poder Americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WITTIZORECKI, ES. **O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. Porto

Alegre: PPG em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de doutoramento sob Orientação prof.a. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann).

_____. Turmas de Progressão na escola por ciclos: contribuições ao debate. In: MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P. 167-190.

ZERO HORA. **Projeto busca a total alfabetização do País**. Porto Alegre, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro 2: Teses ao Paradigma Emergente

Tese 1. Todo o conhecimento científico-natural é científico-social: As teorias emergentes “introduzem na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até consciência que antes o homem e a mulher tinham reservado para si”. O conhecimento “tende a ser um conhecimento não dualista, [...] que se funda na superação das distinções familiares e óbvias [...] tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa”. O sentido e o conteúdo desta superação: re-valorizar os estudos humanísticos – núcleo desta parte –, a pessoa no centro – pois “a especificidade do humano” contrapõe-se a “uma concepção de natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada”. A pessoa é colocada no centro do conhecimento, mas também “coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana”.

Tese 2 – Todo o conhecimento é local e total: “No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal [...] ou a totalidade indivisa [...] que também “é local”. Ele se constituiu “em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles para reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc.”. O conhecimento avança na medida em que seu objeto se amplia. Mas sendo local, é também total, pois “reconstitui os projetos cognitivos locais” que, pela exemplaridade, viram ilustrados. É baseado numa ciência tradutora, “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem”. É “um conhecimento sobre as condições de possibilidade [...] da acção humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” [...] e constitui-se a partir de “uma pluralidade metodológica” que só é possível por uma transgressão metodológica “consistindo em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural. Portanto, a imaginação pessoal do cientista, de um lado, e, de outro, a tolerância discursiva. São outros dois aspectos dessa pluralidade metodológica.

Tese 3 – Todo o conhecimento é auto-conhecimento: “A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”. Neste sentido “os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade São parte integrante dessa mesma explicação [...]”.

Tese 4 – Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: “A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático, com que, no quotidiano, orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. [...] procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo [...] [ao fazer] “coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais” [...] “é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante”. “Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum”.

Fonte: SANTOS (1999, p.37-57).

ANEXO 2

Quadro 3: As funções dos Paradigmas na sua relação com a Sociedade e a Educação

Reprodução	Reproduz e se contenta com as orientações do campo político; contribui para manter a ordem estabelecida pela classe dominante, permanência das orientações, das normas e regras de funcionamento dominantes; visa interiorizar nos alunos as normas dominantes e reprimir o desenvolvimento de novas regras.
Adaptação	Efetua mudanças no interior das estruturas em resposta às exigências econômicas e políticas; critica os seus modos e estratégias de funcionamento, sem questionar as orientações que emanam do paradigma dominante; contribui para a adaptação à sociedade; discute e propõe mudanças de leis e regras que lhe são impostas; exige maior descentralização sem questionar o poder de um governo ou da democracia de representação, ao responder às necessidades da sociedade sob a forma da legislação ou da administração.
Transformação	A organização educativa muda as práticas pedagógicas associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sociocultural dominante, e contribui para a transformação radical da sociedade; questiona-se, ao criticar os elementos do paradigma dominante.

Fonte: Bertrand e Valois, 1995.

ANEXO 3

Quadro 4: A Agenda Educacional Mundial Comum e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

	Cultura educacional mundial comum	Agenda globalmente estruturada para a educação
Globalização	A sociedade ou a política internacional é constituída por Estados-nação individuais e autônomos, uma comunidade internacional.	Implica forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper/ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstrói as relações entre as nações; através de pressões econômicas, políticas, etc.; é/foi constituída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si – econômicas (hiper-liberalismo); políticas (governança sem governo) e culturais (mercadorização e consumismo); e parte dos três principais ajuntamentos de Estados – Europa, América e Ásia; e resultou do colapso da alternativa formal ao capitalismo e da aceleração dos processos de mercadorização de todas as coisas.
Cultura Mundial	A comunidade internacional implica uma cultura partilhada de forma igualmente acessível bem como um conjunto de recursos em alto nível de generalidade; Os Estados têm sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e culturas universais.	Mas “partilham a preocupação como o controle e concordam sobre certas regras do jogo. Competem ferozmente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que lhes sejam mais favoráveis, mas reconhecem que, em última análise, dependem da existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro e não de um mundo que seja seguro para perseguir o seu lucro próprio a expensas de outros”.
Educação	Parte de modelos universais (os estilos de professores, técnicas de gestão das organizações e diferentes ideologias) e as diferenças no interior das realizações locais são limitadas e no âmbito do quadro cultural mais amplo.	Deve centrar na resposta de três questões: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?
Como a globalização afeta a Educação e os sistemas educativos nacionais	O desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de Sociedade, mais do que por fatores nacionais distintos; As instituições são moldadas a um nível supra-nacional através de uma ideologia do mundo dominante (ocidental); e que ao se construírem dão um sentido às entidades nacionais modernas e sua ação, tendo um sentido mais amplo e universal.	Pela força diretora da globalização (agenda) ao procurar estabelecer seus efeitos, ainda que mediados pelo local, sobre os sistemas de ensino; seu estudo deverá centrar-se nos “princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como estas coisas se relacionam entre si”, para descobrir como é que “estes processos são financiados, fornecidos e regulados e como este tipo de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação” e como é que “estas estruturas e processos” (sistemas educativos) “afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e instituições sociais”. Portanto, os componentes chaves do sistema educativo (e de seu estudo) seriam: <i>conceito de mandato, capacidade e governação e sua inter-relação.</i>
Agenda	A ação econômica, educacional ou política é legitimada em afirmações gerais de progresso, justiça e ordem natural; as reivindicações e definições institucionais se assemelham em quase todos os lugares (pois as diferenças entre as “realizações particulares resultam de organização dessa realização a partir de ênfase variável ou das interpretações de regras institucionais mais gerais”.	É um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os Estados-nação enquadrados por sua relação com a globalização; são dispositivos político-econômicos para a organização da economia global; manter o sistema; ou seja, os factores globais enquadram a agenda do Estado e de seus componentes, no apoio ao regime de acumulação, assegurando o um contexto que não iniba a expansão e forneça uma base de legitimação para o sistema como um todo.
	Meyer	Dale

Fonte: Dale (2001)

Anexo 4

Tabela 1: Matrículas Educação Infantil, Fundamental e Superior (1992-2002): Brasil

Redes/ Matrículas/ Entes federados	Matrícula Infantil			Matrícula Fundamental			Matrícula Ensino Superior		
	Brasil			Brasil			Brasil		
	1992	1997	2001	1992	1997	2001	1992	1998	2002
Federal	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	21,9	19,22	15,27
Estadual	24,9	13,4	5,7	57,8	55,7	42,3	14,0	12,93	11,94
Municipal	48,1	62,8	66,7	30,5	33,0	49,6	5,7	5,69	3,00
Privada	26,7	23,8	27,7	11,6	11,2	9,1	58,4	62,14	69,78
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Matrículas	3.795.000	4.640.220	5.912.150	30.106.000	33.131.27	35.298.089	1.661.000	2.125.958	3.479.913

Quadro a partir de Azevedo (2002). Dados 1992, PNE da Sociedade Brasileira (p. 39). Ensino Superior, PNE (IVAN) para 1998 e 2002 e INEP/MEC (2002).

Anexo 5

Quadro 5: Os governos do PT na cidade de Porto Alegre (1989-2004)

Período	1989-1992	1993-1996		1997-2000	2001-2	2003-4
Prefeito	Olívio Dutra	Tarso Genro		Raul Pont	Tarso Genro	João Werle
Ações principais	Apropriação da máquina, OP, conflito transportadores coletivos.	Cidade Constituinte, Plenárias serviços, I Congresso da Cidade, continuidade OP		Plano Plurianual, II e III Congresso da Cidade, continuidade OP, Plenárias Temáticas.	Forum Social Mundial, Forum Mundial de Educação, OP e temáticas.	
Secretário/a educação	Esther Grossi	Nilton Fischer	Sônia Pilla Vares	José Clóvis Azevedo	Eliezer Pacheco	Sofia Cavedon e Fátima Baierle
Ações principais	Construtivismo	Gestão democrática, lei dos conselhos escolares, eleições diretas, Congresso das escolas e Ciclos		Ciclos de Formação e II Congresso das escolas, Encontro das cidades educadoras.	Forum Mundial de Educação, cidade educadora.	

Elaboração Carlos RS Machado