

ANA MARIA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA LUCIO DE SOUSA

*O CONSELHO DO ARTIGAS: UM ESTUDO SOBRE
O ESTADO AUTOCRÁTICO*

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2006

ANA MARIA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA LUCIO DE SOUSA

*O CONSELHO DO ARTIGAS: UM ESTUDO SOBRE
O ESTADO AUTOCRÁTICO*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção de título de mestre no Programa de História Social, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Vieira.

Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2006

ANA MARIA DA SILVA GOMES DE OLIVEIRA LUCIO DE SOUSA

*O CONSELHO DO ARTIGAS: UM ESTUDO SOBRE
O ESTADO AUTOCRÁTICO*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Como exigência parcial para a obtenção de título
De mestre no Programa de História Social, sob a
sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Vieira.

Comissão Julgadora:

São Paulo - 2006

No vão livre do Museu de Arte do Estado de São Paulo – MASP, na Avenida Paulista, a movimentação de professores ainda é pequena, para mais uma Assembléia da categoria convocada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, mas já existe a presença de camelôs e ambulantes que armam suas bancas de marreteiros. Entre eles está o professor Antonio, armando a sua banca já conhecida nacionalmente. Demitido em 19 de junho de 2001, ao lado de três companheiros, depois de trinta e três anos em sala de aula como professor na rede de ensino público do Estado de São Paulo, criminalizado e demitido a bem do serviço público. Ao ser interrogado, responde: a luta continua!

Este professor integrava o corpo docente da escola estadual que analiso neste estudo e esta dissertação é dedicada a ele e às pessoas que, como ele, acreditam na necessidade da luta em defesa da escola pública e nesta luta se qualificam e se credenciam por estar envolvidos no processo de formação comprometido com a reflexão e o questionamento. A formação que permite ao aluno a experiência da construção da sua identidade como sujeito histórico.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos, professores, funcionários e representantes de alunos da E.E. General José Artigas, que participaram da construção do projeto de educação que se tornou objeto deste estudo.

Aos meus alunos da rede pública estadual e suas famílias, que indiretamente como contribuintes, colaboraram para a realização deste trabalho, quando recursos públicos garantem o convênio firmado entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, através do projeto Bolsa Mestrado.

Agradecimento especial a Profa. Dra. Vera Lucia Vieira, minha orientadora, pela solidariedade, orientação precisa e disponibilidade dispensada na construção deste estudo.

A Profa. Dra. Mirian Jorge Warde e Profa. Dra. Flávia Inês Schilling, pela contribuição fundamental durante o Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Antonio Pedro, Profa. Dra. Olga Brites, Prof. Dra. Denise Bernuzzi de Sant'Anna e Profa. Dra. Yvone Dias Avelino, que contribuíram direta e indiretamente para as discussões e análises que constituíram a construção deste estudo, na elucidação teórica e nas sugestões bibliográficas que expressaram o seu aprimoramento.

Aos professores, ex-alunos e funcionários que concederam as entrevistas, fundamentais para desenvolver a análise do projeto desenvolvido pelo Conselho de Escola do Artigas.

Às colegas de profissão e companheiras que “fizeram a diferença”, Luciana, Monalisa, Regina, Mara, Telma, Tânia, Samara, Ana Paula.

O agradecimento especial à Juliana que com muita paciência revisou o texto, contribuindo com seus comentários preciosos.

Ao João que me conduziu pelos caminhos “misteriosos” da informática, tarefa impossível de realizar sem a sua paciente ajuda, e ao Ismael, amigo mineiro, que elaborou o abstract.

À minha família, pelo incentivo em todos os momentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ENTRE A ATIVIDADE COTIDIANA DA ESCOLA E A POLÍTICA EDUCACIONAL – Quando o projeto político pedagógico se traduz em atividade prática.....	23
1.1 Origem e Estruturação organizativa do Conselho de Escola do Artigas	23
• Uma experiência de Direção Colegiada	
1.2 Políticas públicas e confrontos cotidianos	34
• Recursos escassos / muita demanda	34
• Avaliações Externas / defesa da autonomia	40
• O Regimento Interno: entre o modelo e a proposta da escola	48
1.3 A finalidade educacional: formação integral do aluno	57
• O Grêmio Estudantil do Artigas: gestando a coisa pública	57
• Cerceamento e reação	60
• O Estado autoritário contra a mobilização estudantil	67
CAPÍTULO II – O ARTIGAS E O PALÁCIO DOS BANDEIRANTES: A Expressão da Mobilização Educacional e a Autocracia do Estado	77
2.1 A Reforma Educacional no Estado de São Paulo (1995 – 1998)	77
2.2 Neoliberalismo e Educação: os princípios teóricos do neoliberalismo e a ascensão hegemônica do seu projeto social	91
• Neoliberalismo no Brasil e a Reforma Educacional	105
2.3 O Sindicalismo de Confronto x Sindicalismo Participativo: a resistência na greve de 2000.....	115
2.4 A Formação Autocrática do Estado Brasileiro e a Reforma da Educação Neoliberal no Brasil.....	131
CAPÍTULO III - A LUTA SINDICAL: DA RESISTÊNCIA À COOPTAÇÃO	139
3.1 O novo sindicalismo: o reemergir do movimento operário/social	139
3.2 APEOESP – O sindicato dos professores	154
3.3 Diadema e a experiência institucional: as lacunas capitais do Partido dos trabalhadores e a Articulação	166
• A mobilização para a construção de uma “organização autônoma dos trabalhadores” e o PT/Diadema	166
• A primeira administração: rompendo com a lógica da “diferença”	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
BIBLIOGRAFIA	211
ANEXOS	228

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro I – Cronograma das Medidas Implementadas pela SEE – 1995/1998.

Quadro II – Plano Decenal e Planejamento Político-Estratégico do MEC – 1991/1998.

Tabela I – Valor mínimo nacional por aluno – FUNDEF em reais.

Tabela II – Evolução Funcional Docente – 30 horas semanais/1997.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário

AEC – Associação dos Educadores Católicos

AFUSE – Associação dos Funcionários e Servidores do Estado de São Paulo

ANDES – Associação Nacional de Educação

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação

ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

APASE – Sindicato dos Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBCD – Centro Brasileiro de Ciências do Esporte

CE - Conselho de Escola

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informática

CEI – Coordenação de Ensino de Interior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNTEEC - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura.

COGESP – Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CONAM – Consultoria em Administração Municipal

CONCLAT – Congresso Nacional da Classe Trabalhadora

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura

CPP – Centro do Professorado Paulista

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Esportes e Cultura

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DE – Diretoria de Ensino

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos

DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo

DRE – Divisão Regional de Ensino

ETS – Educational Testing Service

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FBAPEF – Federação Brasileira das Associações dos professores de Educação Física

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FED – Federal Reserv

FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas

FENASE – Federação Nacional dos Supervisores de Educação

FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GE – Grêmio Estudantil

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MEC – Ministério da Educação e Desporto

MOAP – Movimento de Oposição Aberta de Professores

MR-8 _ Movimento Revolucionário 8 de Outubro

MUP – Movimento de Unificação de Professores

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OFA – Ocupante de Função Atividade

OSI – Organização Socialista Internacionalista

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLOP – Organização Marxista Política Operária

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBF – Sociedade Brasileira de Física

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDEMO – Sindicato dos Diretores e Especialistas do Magistério Oficial

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USA – United States of América

VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade de São Paulo

RESUMO

Partindo da prática realizada por um Conselho de Escola, no período de 1985 a 2000, este trabalho analisou o poder autocrático que se expressa nas relações entre o Estado e as demandas sociais, sob a forma de criminalização.

O projeto político pedagógico desenvolvido por este Conselho de Escola situa-se no contexto da implementação das propostas de gestão democrática na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Este projeto foi fortalecido no período entre 1995 a 1998 com a implementação das primeiras medidas que compuseram a Reforma da Educação da Rede Pública Estadual, ainda em andamento. Tais medidas, de cunho neoliberal, foram aplicadas em sintonia às mudanças educacionais para o setor público brasileiro sob a orientação do Plano Decenal de Educação Para Todos, oficializado em 1993, balizado pela Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em 1990.

Os projetos neoliberais expressaram o objetivo da reformulação do papel do Estado na economia, com a abertura comercial e financeira, a desregulamentação da legislação trabalhista e a contenção dos gastos nos setores públicos.

O modelo neoliberal teve início no Brasil, embora o processo tenha se iniciado antes, no governo de Fernando Collor de Mello em 1989, aprofundando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1994, consolidando-se no governo de Luis Inácio Lula da Silva depois de 2003.

No Estado de São Paulo as medidas neoliberais no setor educacional foram implementadas no governo de Mário Covas de 1995 a 1998 e implicaram no aprofundamento de questões que contribuem para a retração de conquistas que implicam diretamente no acesso e na qualidade do ensino público e trazendo grande impacto na ação da APEOESP.

Durante o ano 2000 caracteriza-se, na agudização do processo de repressão, por parte do Estado, a intervenção no interior da escola estudada.

ABSTRACT

Starting from the practice carried out by a “Conselho de escola”, between 1985 and 2000, this work analyzed the authoritarianism of the formal democracy that is expressed in the relations between the State and the social demands, as the shape of criminalization.

The pedagogical political project developed by this “Conselho de Escola” is situated in the context of the implementation of the proposals of democratic management in the public net of education of the State of São Paulo.

This project was fortified in the period between 1995 and 1998 with the implementation of the first measures that take part of the reform of the State’s Public Education Net, still in course. Such measures, of neoliberal stamp, were applied according to the educational changes for the Brazilian public sector under the orientation of the Decenal Plan of Education For Everybody, made official in 1993, delimited by the “Conferência Mundial de Educação para todos” carried out in 1990.

The neoliberal projects expressed the objective of the reformulation of the role of the State in the economy, with the financial and commercial opening, to the process of desregulamentation of the legislation of the labor law and the contention of the expense in the publics.

The neoliberal model started in Brazil, although the trial had started before, in the government of Fernando Collor de Mello in 1989, getting deeper in Fernando Henrique Cardoso’s govern in 1994, being consolidated in the government of Luis Inácio Lula da Silva, after 2003. In the State of São Paulo, the neoliberal measures in the educational field were implemented during the govern of Mário Covas, from 1995 to 1998, and triggered off in the deepening of questions that contribute for the shrinkage of conquests that end up straightly in the access and in the quality of the public education and bring a huge impact in the action of the APEOESP.

The intervention inside the school studied is characterized by the increase of the repression process realized by the State, during the 2000s.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pesquisou e analisou, a partir da prática empreendida por um Conselho de Escola, a dicotomia que se estabelece entre o Estado e as demandas sociais que configuram o Estado autocrático.

Neste sentido discutiu-se as manifestações de um Estado que revela sua face autocrática, em períodos ditos “democráticos”, incapaz de reconhecer e entender as demandas sociais, reputando às estas manifestações advindas da comunidade, a violência e a insegurança em vigor na sociedade que, conforme os especialistas, decorrem de outros fatores, como a exclusão sócio-econômica e cultural. Atribui-se esta conotação autocrática a um Estado cuja função social em face destas demandas, criminaliza seus interlocutores e demoniza seus movimentos e lutas, sob a justificativa de que constituem uma ameaça à segurança social, substituindo o mote da ameaça à segurança nacional dos períodos ditatoriais, mas que se mantêm sob o Estado “democrático”.

É neste terreno onde a violência e a repressão do Estado, contra as manifestações do movimento social organizado acontecem, que situamos a experiência vivenciada pelo Conselho de Escola (CE) da unidade educacional Estadual *General José Artigas*, no período entre 1985 a 2000.

Caracteriza-se a intervenção do Estado no desenvolvimento do projeto político-pedagógico desenvolvido nesta escola, onde a experiência de participação ampla e de direção colegiada escapa ao modelo educacional institucionalizado. Esta experiência situa-se no contexto da implementação das propostas relacionadas à gestão democrática, onde os Conselhos de Escola adquiriam, com a Lei nº 444/85, promulgada graças ao esforço da luta docente no bojo das mobilizações por um Brasil democrático, maior autonomia e poder deliberativo sobre questões de natureza administrativa, financeira e pedagógica das escolas. Lei que possibilitava também a ampliação da participação da comunidade nas decisões sobre a unidade escolar.

Localizada no Município de Diadema em São Paulo, a escola Artigas¹ foi inaugurada em 1985, no alto do morro do Jardim Marilene, rodeada por seis favelas compondo o bairro mais populoso do município. Sua caracterização não difere da

¹ *Artigas* é a forma como a escola é conhecida no bairro, no Município de Diadema e no movimento docente paulista.

realidade das escolas estaduais, situadas na periferia das grandes cidades paulistas, a diferença provém da forma como a escola se organizou em face desta realidade, tornando significativa a participação dos vários segmentos escolares.

Nos primeiros anos da década de 1980, Diadema abrigou, assim como outras regiões do país, um intenso movimento popular organizativo de mobilização e participação. Este movimento popular estava voltado para a conquista das reivindicações relacionadas às necessidades mínimas de moradia, saúde, saneamento e educação, entre outros.

A mobilização que buscava respirar ares democráticos encontrou no município fortes bases para a construção da primeira administração do Partido dos Trabalhadores na sua história, em um processo de construção que contou com a forte dinâmica participativa popular representada pela ação desenvolvida pelos Núcleos de Base fixados nos bairros do município. No entorno da escola estudada e nos bairros mais próximos funcionavam ativamente à época, cinco Núcleos. Tais elementos somados aos esforços presentes na estruturação do movimento sindical docente local, no interior do grande vetor do novo sindicalismo, caracterizaram aquele intenso processo de participação.

No Artigas, por exigências práticas, professores, pais, alunos e funcionários, desde os primeiros anos da década de 80, ampliaram a prática de decisão coletiva com a constituição de fóruns de debate sobre as questões da escola. Neste processo houve a valorização e o fortalecimento do CE pois, não só as decisões eram coletivas, como também eram coletivas as responsabilidades de caráter executivo, consolidando-se assim uma gestão colegiada de escola pública.

Este processo se consolidou no Artigas no final dos anos 80 e continuou se fortalecendo nos anos seguintes, não só pela ampliação da participação dos alunos, que passaram a integrar as lutas de caráter reivindicatório promovidas pela escola. Depois de 1995 quando foram implementadas sucessivamente as medidas de cunho neoliberal da Reforma do Ensino na rede pública paulista, houve a agudização deste processo de lutas caracterizado pela resistência organizada na escola onde o controle, por parte dos órgãos educacionais, passou a ser intensificado. Simples Resoluções emitidas pela Secretaria adquirem caráter de lei e alteraram o caráter deliberativo dos CE em 1998 no contexto de crescente recrudescimento repressivo que nos remete ao embate entre legitimidade e legalidade.

Todas as medidas que compuseram a reforma educacional do Estado de São Paulo de 1995 a 1998 são parte da ordenação neoliberal que assola a sociedade e reconfigura o papel do Estado que, é evidente, repercute na educação. As várias pesquisas efetuadas por especialistas sobre esta reforma, demonstram a progressiva redução nos gastos com a educação pública e o aumento da responsabilidade das famílias com o financiamento da educação frente às formas de privatização, a intensificação do caráter excludente do sistema escolar, a diminuição progressiva do quadro docente e do número de classes ativas na rede, o agravamento das condições de trabalho dos professores na sua jornada de trabalho, o arrocho salarial e a transferência de todo tipo de responsabilidade para outros setores do sistema escolar². O agravamento crescente no atendimento à população proporcionou também, e de maneira progressiva, nos momentos da ação docente organizada frente às reformas, a fragilização da relação entre professores e os responsáveis pelos alunos, dificultando ainda mais as possibilidades de resistência organizada dos professores. Neste processo emergiu, de forma acentuada em relação a períodos anteriores, à década de 90 e posteriormente, formas de repressão via criminalização das formas de luta do movimento de resistência docente organizado.

Avaliamos que o trabalho realizado pelo CE do Artigas constituiu uma possibilidade de resistência à implantação de qualquer projeto contrário à categoria de escola pública de qualidade, total e unicamente mantida pelo Estado; projeto este que, não só se colocou contra as diretrizes estaduais, como se diferenciou frontalmente das propostas de “novas formas de luta” em defesa dos interesses dos professores, organizadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. Esta, conforme os estudos de especialistas³, ao longo do processo de aplicação das medidas de reforma, elaborou uma caracterização de inevitabilidade da participação do Brasil no modelo econômico neoliberal, não se contrapondo, mas acatando e complementando a matriz oficial da reforma educacional paulista.

O caráter da proposta apresentada pelo CE que ora analisamos lhe conferiu uma intervenção oficial por parte do governo do Estado e esta se deu de forma

² KRAWCZYK, Nora Rut e VIEIRA, Vera Lucia, *Relatório de Pesquisa Interdisciplinar: O Estado da Arte das pesquisas sobre a Reforma Educativa na década de 1990 no Brasil, Argentina, Chile e México, financiada pela FAPESP* – mimeo.

³ Destacamos, entre outros, os trabalhos realizados por GOULART, 2004; BOITO, 1999 e ASSIS, 1999.

específica e articulada, configurando a permanência dos preceitos ditatoriais implícitos nos estados autocráticos.

A construção deste projeto neoliberal para o Brasil teve o seu início ainda na Ditadura Militar sob o governo do General João Batista Figueiredo, oficializou-se com Fernando Collor de Mello, foi atenuada por Itamar Franco, aprofundada por Fernando Henrique Cardoso e vem configurando a sua consolidação no governo do presidente Lula. No modelo neoliberal, a intervenção do Estado na economia é reduzida e o mercado deve cumprir o papel regulador da vida social. Isto foi possível com a implementação de políticas de desregulamentação financeira, abertura comercial, privatização, contenção de gastos no setor público, desregulamentação do mercado de trabalho e supressão de direitos sociais.

Neste contexto, o setor educacional brasileiro recebeu várias alterações implementadas sob a denominação de “reformas”. Os inúmeros estudos de especialistas sobre esta questão enfocam os mais diferentes aspectos e nos apresentam abordagens bastante distintas, e sobre eles nos debruçaremos adiante.

No Estado de São Paulo, a partir de 1995, as medidas educacionais adotadas pela Secretaria de Estado da Educação deram início a aplicação de um projeto articulado estrategicamente em conformidade com as reformas neoliberais.

Entre outras medidas, tais reformas, tendo como objetivo a racionalização de recursos públicos, proporcionaram a possibilidade da transferência da responsabilidade, justificada pela extensão quantitativa da rede e pela necessidade de garantir a qualidade da educação pública, para setores que se encontravam fora da esfera pública estadual.

O impacto de tais medidas na rede pública atingiu orquestradamente, diferentes segmentos, enfraquecendo a resistência organizada docente, e as relações entre os sujeitos que compõem a dinâmica escolar. O processo de implantação das medidas necessitou da regulamentação de tais relações no sentido de adaptar o caráter da participação dos integrantes das unidades escolares às novas diretrizes da Reforma.

O trabalho desenvolvido pelo projeto de educação da E.E. General José Artigas tornou-se objeto de estudo nos trabalhos desenvolvidos por Garcia e Martins⁴, onde o primeiro, tratando de questões sobre gestão democrática e nesta gestão a

⁴ MARTINS, Roselene S. de Oliveira. 2000 e GARCIA, Teise de O. Guaranha. 2003.

participação dos educandos, tem por objetivo examinar as relações estabelecidas entre as formas de participação e o seu processo pedagógico; o segundo analisa a gestão democrática na proposta pedagógica de trabalho coletivo desenvolvida na escola numa perspectiva de dar respostas e possibilidades às questões que envolvem a violência no espaço e no entorno das escolas públicas localizadas na periferia urbana. O diálogo com estas pesquisas fortalece a caracterização que permite situar naquele projeto práticas importantes que compõem a construção/formação de sujeitos democráticos e o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos.

São inúmeros os estudos sobre Conselhos de Escola no Brasil. Só para o Estado de São Paulo, encontramos análises de diferentes tipos, com variados enfoques e abordagens. Nosso estudo está centrado nas tensões que se expressam no distanciamento entre legitimidade e legalidade, onde a autonomia necessária e a autonomia que é concedida para a atuação destes Conselhos encontra os seus limites e quando estes limites tornaram-se ainda maiores depois de 1995.

Em uma perspectiva crítica destacamos as reflexões de Gonçalves, Viriato e Gohn⁵, entre outros, que contribuem para as afirmações que caracterizam as reformas educacionais como de caráter neoliberal, que em muito retirou conquistas da classe trabalhadora docente em termos que vão além do acesso e qualidade da educação pública com sua real e progressiva redução dos gastos em educação e a intensificação do seu caráter excludente.

De forma geral tais estudos se restringem à relação entre a escola e a política educacional do governo, configurando-se como estudos de caso e como tais não aprofundam a busca e a análise dos nexos mais abrangentes que não só intervêm nesta dinâmica como também a condicionam e mesmo determinam. Pois consideramos que um objeto de estudo, por mais que se trate de uma particularidade está contido em uma complexidade de fatores intervenientes que necessitam ser objetivados para que possa ser resgatado em sua essencialidade. De fato são as particularidades que dão os nexos à universalidade, que por sua vez, dá o próprio sentido real à singularidade, remontando-a à universalidade ou seja a *singularidade de uma tal situação só pode ser levada à clareza teórica, e tornar-se portanto, utilizável praticamente, tão somente mostrando como as leis universais se*

⁵ GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. 1994; VIRIATO, Edagmar Orquiza. 2001 e GOHN, Maria da Glória. 2002.

*especificam (o particular) no caso em questão de tal modo que esta situação característica, que por princípio, jamais se repete nesta mesma forma, pode ser compreendida na relação total recíproca de leis conhecidas, universais e particulares.*⁶

Para o desenvolvimento deste trabalho contamos com documentação de diferentes ordens. Documentos produzidos pela escola estudada como as *Atas das Reuniões do Conselho de Escola*, o seu *Regimento Interno* e Organograma. No acervo da escola encontramos ainda documentos produzidos pela Diretoria Regional de Ensino do Município de Diadema e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como Termos de Visita de Supervisores.

Buscamos também ter acesso aos acervos de professores que foram penalizados pelo Estado, tendo sido submetidos a Processos Administrativos e a Inquérito Policial do Ministério Público do Estado de São Paulo, que lhes confere o caráter de criminalização referido acima.

Quanto a documentação relacionada à legislação oficial, ou seja, documentos emitidos pela Secretaria de Estado da Educação, selecionamos a Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual, e a legislação que integra a esfera federal, emitidos pelo Ministério da Educação.

Obtivemos também informações através de entrevistas, que se tornaram necessárias diante da falta de documentação, por parte da unidade de ensino pesquisada, referente a um período de aproximadamente 10 anos (1985 a 1995), sobre o qual não existe nenhum registro sobre as atividades do Conselho de Escola. Para tanto procuramos localizar pessoas que haviam participado daquele processo no período citado, que se dispuseram a contribuir com os seus relatos. Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados que aprovaram a sua utilização nesta dissertação assim como a sua identificação. Embora haja hoje na historiografia abordagens que consideram que a entrevista integra uma metodologia denominada história oral (Portelli), nossa opção foi a de considera-las como mais uma estratégia de obtenção de informações e neste sentido, seguimos as abordagens tradicionalmente consolidadas de conversação livre com os entrevistados a partir de um roteiro básico para depois serem transcritas. Além dos

⁶ LUKÁCS, György. 1968, p. 105.

relatos contamos com acesso ao acervo pessoal de professores que participaram do processo.

A mesma dificuldade foi encontrada em relação aos arquivos e documentação referentes à primeira gestão do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura do Município de Diadema, depois de 1983 e para superá-la contamos com o acesso ao acervo particular do Prof. Antonio Geraldo Justino, que conta com farta documentação além de reportagens publicadas no período referido, no Diadema Jornal, Diário do Grande ABC, Folha de São Paulo e Estado de São Paulo.

Para a análise desta documentação privilegiamos uma abordagem que nos possibilitasse resgatar os nexos constitutivos que compuseram tal experiência e neste sentido, por entendemos que qualquer estudo sobre uma particularidade, em nosso caso, a relação entre o projeto de formação proposto pelo Conselho do Artigas e a ação do Estado sobre ele, deve resgatar o conjunto das relações que configuram esta dinâmica enquanto expressão de uma forma específica relações sociais. Para a compreensão da articulação entre tais esferas e das suas interdeterminações torna-se fundamental levar em conta o seu processo ontogenético. Neste sentido a caracterização histórica desta particularidade na formação do Estado brasileiro terá como referencial teórico os estudos de Chasin, Fernandes, Mazzeo e Oliveira⁷, para situarmos a formação do Estado brasileiro e a formação de seu caráter autocrático.

A objetivação dos nódulos apreendidos na análise da documentação possibilitou a organização deste trabalho nos seguintes capítulos, assim distribuídos:

No primeiro apresentamos a origem e o processo de construção do projeto desenvolvido na escola Artigas, a partir de 1985 e a viabilização da direção colegiada. Demonstramos também como a participação dos alunos, organizada na escola, se estendeu às manifestações e atividades docentes organizadas e as implicações desta participação com a luta de resistência organizada pela APEOESP.

No segundo capítulo, ante a evidência do impacto sofrido na dinâmica desta escola pela introdução de políticas que se colocavam como democráticas, consideramos fundamental resgatar o conjunto de relações mais abrangente no qual está incursa esta particularidade. Ou seja, o debate sobre o neoliberalismo e seus princípios teóricos no contexto internacional. Pois, conforme vários autores já o resgataram, foi a prática desta matriz e o processo no qual alcançou hegemonia nas

⁷ CHASIN, José. 1978 e 2000; FERNANDES, Florestan. 1982; MAZZEO, Antônio. 1997 e OLIVEIRA, Francisco de. 2003.

décadas de 80 e 90 na América Latina e no Brasil que se revelam nas medidas implementadas na Reforma da Educação Pública paulista depois de 1995, que tal situação se configura.

Para caracterizar o processo de resistência da rede estadual paulista a estas medidas, o qual representou também uma ruptura com o corporativismo sindical ao combater a essência da Reformas educacional, apresentamos a greve de 2000 como importante marco neste processo. Destacamos a crescente e acentuada utilização, por parte do poder institucionalizado, auxiliado pela direção sindical cutista, de mecanismos de repressão sintonizados à mesma lógica que configura a criminalização dos movimentos de resistência organizados. Evidenciou-se nesta análise a necessidade de caracterizarmos a formação do Estado brasileiro, no sentido de esclarecermos quais foram os fatores que gestaram esta forma particular de ser deste Estado, que se evidencia no objeto em estudo. Assim, concluímos o capítulo resgatando na gênese do Estado brasileiro, os elementos determinadores da formação social que engendraram seu caráter autocrático e que, consideramos, explicam o autoritarismo e a vigência da democracia formal.

No terceiro capítulo resgatamos a dinâmica desta escola no contexto da atuação sindical. Recuperamos o debate dos especialistas sobre o novo sindicalismo no Brasil dos anos 80 e 90, como forma de resistência organizada e o processo de mudanças que configurou o redirecionamento que passa a ser caracterizado como “sindicalismo de participação”. Enfocamos as mudanças sofridas pela APEOESP que culminam com ações de repressão, combinadas com o autoritarismo e a criminalização da lógica estatal, que passaram a desqualificar e a dificultar qualquer tipo de resistência organizada contrária ao projeto de redirecionamento do novo sindicalismo que acatou a matriz da reforma educacional paulista. Acompanhando a lógica dos especialistas que vêm este “sindicalismo participativo” como resultante de lacunas vigentes já na gênese da organização partidária que estas corporações compõem, investigamos de que forma este processo se configurou, ou seja, a atuação da *Articulação* - núcleo dominante na direção do Partido dos Trabalhadores, da qual a corrente Articulação Sindical, direção da APEOESP faz parte. A análise de documentação relativa à atuação da Articulação na primeira administração do PT que ocorreu na prefeitura de Diadema apontou os primeiros traços destas modificações e da coerência autocrática já em 1983, comprovando nossa hipótese de que o corrido

no Artigas expressa uma dada lógica de configuração do Estado e não apenas um caso específico que deva ser analisado em si.

CAPÍTULO I - ENTRE A ATIVIDADE COTIDIANA DA ESCOLA E A POLÍTICA EDUCACIONAL – Quando o projeto político pedagógico se traduz em atividade prática

1.1 Origem e Estruturação organizativa do Conselho de Escola do Artigas

- **Uma experiência de direção colegiada**

Diadema, município localizado a 17 km da capital de São Paulo, na zona leste do estado, teve sua ocupação iniciada ainda no século XVIII, num processo que levou em consideração sua localização entre o litoral – Vila de São Vicente e o planalto – Vila de São Paulo de Piratininga, e a via de ligação entre São Bernardo e Santo Amaro, motivando a chegada dos primeiros moradores. Assim formaram-se os quatro povoados pertencentes a São Bernardo: Piraporinha, Eldorado, Taboão e Vila Conceição, de pouca importância econômica, até a década de 40. A transformação industrial paulista nos anos 50, não se refletiu na região apesar de sua proximidade com a capital, evidenciando-se nas cidades localizadas ao longo da ferrovia Santos-Jundiaí, como São Caetano, Santo André e Mauá. Mas, com o declínio do sistema de escoamento desta produção, feito pelos eixos ferroviários, depois da década de 50, este escoamento, na sua grande maioria, passou a ser feito pelos circuitos rodoviários.

Em 1947, a Via Anchieta foi inaugurada passando a representar a nova fase da industrialização paulista. Ao seu longo, em São Bernardo do Campo, instalaram-se grandes indústrias multinacionais. Em Diadema, pequenas e médias empresas nacionais, empenhadas na fabricação de produtos complementares para as multinacionais. Diadema tornou-se distrito em 1948 e oficialmente como município em 1960. Hoje conta com mais 380.838 mil habitantes. Diadema é um município de relevo acidentado composto por pequenas colinas e morros alongados com poucas áreas planas. O município é formado por 11 bairros que abrigam por volta de 37 Vilas e Jardins e 198 núcleos habitacionais urbanizados, “áreas livres” ou favelas, que comportam 30% da população do município e encontra-se entre os 15 maiores

municípios paulistas⁸ com um índice de produto interno bruto em torno de R\$ 4.402,31. Possui atualmente 65 escolas públicas estaduais⁹.

Em 1983, Diadema tornou-se a primeira prefeitura do país a eleger um prefeito do Partido dos Trabalhadores – PT, fato que muito contribuiu para o processo de formação e direcionamento do movimento social no município e como desdobramento, apresentou estreita relação a formação e estruturação do movimento sindical no município e particularmente o movimento sindical docente.

A Escola Estadual General José Artigas, foi instalada pela Resolução SE nº 53 de 21 de março de 1985, no Jardim Marilene, bairro que teve o seu surgimento semelhante a tantos outros diretamente ligados ao processo de expansão do Município e deste com as indústrias, na região do ABC paulista.

“Olha, eu moro aqui há quarenta anos. Aqui era uma área bem grande, vazia, não tinha a escola ainda... não tinha muita violência... era um bairro pacato... tinha pouca gente... aí veio uma turma de lá do Sacomã, que foi desapropriada... aí começou a violência... você sabe o bairro começa a crescer e aí vem de tudo. De 95 a 98 foi o período mais violento... toda semana morria gente... quando a gente falava que era de Diadema, o povo até se benzia”.¹⁰

No mesmo ano em que a escola foi inaugurada, passou a vigorar a Lei Complementar 444/85, na rede estadual de ensino de São Paulo, dando aos Conselhos de Escola o caráter deliberativo. Embora estes já vigorassem na rede não possuíam legalmente tal caráter sendo órgãos consultivos.

A trajetória legal que deu origem aos Conselhos, está ligada às antigas Congregações dos estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo. Estas Congregações que funcionavam como órgãos de natureza consultiva e apreciativa, foram criadas e regulamentadas pelo Decreto nº 22.036, de fevereiro de 1953 e seus integrantes eram o diretor da escola e os professores efetivos da rede. Em agosto de 1965, um novo regimento interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal, substituiu as Congregações pelo Conselho de Professores, também com caráter consultivo e apreciativo, onde além do

⁸ Ver dados fornecidos pelo IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais, 2005.

⁹ Dados divulgados pela Fundação SEADE, 2005 e Secretaria de Habitação da Prefeitura Municipal de Diadema, referentes a Julho de 2004 e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Censo Educacional 2004.

¹⁰ Entrevista com Maria Lucia dos Santos, funcionária da escola, realizada em 30 de Outubro de 2004.

diretor, professores efetivos, também os professores não efetivos eram representados¹¹.

No ano de 1977, surgiram algumas alterações, promovidas pelos Decretos nº 10.623 de 26/10/77 e nº 11.625 de 23/05/78. Estes aprovaram e regulamentaram os Regimentos Comuns das Escolas de 1º e 2º Graus, da rede pública de ensino paulista, estabelecendo a Direção como núcleo educativo composto pelo Diretor, Assistente de Diretor e o Conselho de Escola composto pelo Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, um professor representante de cada uma das séries, o Orientador de Educação Moral e Cívica, Secretário de Escola e um Representante da Associação de Pais e Mestres. Seriam ainda incluídos nas escolas de 2º Grau, dois representantes dos alunos e no caso dos professores, uma proporcionalidade de acordo com as áreas do currículo oficial. Porém, no mesmo ano, com a regulamentação do Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, feita pelo Projeto de Lei Complementar nº 42, ficou estabelecido o direito de todos os integrantes do quadro docente, em exercício na unidade escolar, participarem do Conselho. Este projeto sofreu vetos pelo então governador Paulo Egydio Martins, também no que se refere à composição do Conselho, transformando-se assim, na Lei Complementar nº 201/78. Posteriormente, esses mesmos vetos foram derrubados pela Assembléia Legislativa e conseqüentemente levaram o governador à Procuradoria Geral da República que exigiu a publicação de um Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE nº 171/84), considerando válidas as regulamentações sobre a composição do Conselho, contemplando parcialmente as reivindicações do Magistério Paulista, na Lei Complementar nº 375/84 que alterou a Lei Complementar nº 201/78 e estabeleceu “natureza deliberativa” ao Conselho de Escola, mas sem alterar as suas atribuições.

Finalmente, em 27 de dezembro, foi aprovada a Lei Complementar de nº 444/85, inclusa no Estatuto do Magistério Paulista, caracterizando no seu artigo 95 o Conselho de Escola instituído de poder deliberativo, com a participação de pais e alunos, estabelecendo paridade entre os seus elementos¹². Deste modo, em 1985 passou a vigorar no Estado de São Paulo o Estatuto do Magistério, trazendo entre outras atribuições, os Conselhos de Escola, agora com caráter deliberativo de fato.

¹¹ Ver LUZ, Sérgio E. da. 1999, p.43 - 46.

¹² ANEXO 1- texto completo do Artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85.

Situar a trajetória política que envolveu a criação dos Conselhos de Escola com caráter deliberativo é condição relevante neste estudo para permitir uma reflexão sobre os seus avanços e limites na trajetória político-histórica que determinou as modificações na legislação que se refere aos Conselhos e posteriormente para a compreensão das medidas e aplicações que passaram a vigorar entre 1995 e 1998, durante a reforma educacional no Estado de São Paulo e a nova regulamentação de tais Conselhos.

Em meados da década de 80 o Brasil saía de um período ditatorial com a expectativa e a necessidade do retorno e da garantia das relações democráticas. Foi um período marcado por lutas pela liberdade democrática; pelo forte movimento grevista no ABC paulista. O movimento das “Diretas Já”, que pedia o retorno das eleições diretas presidenciais e o fim da ditadura militar, foi parte do processo de conquista da liberdade de organização dos partidos políticos, entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social, configurando um “clima” por maior participação e democratização das várias esferas institucionais da sociedade brasileira, incluindo a organização do próprio Estado¹³.

Neste clima, pautado pelas necessidades expressas nas reivindicações dos movimentos populares e sindicais, cuja ênfase apontava para a instalação de gestões mais transparentes e descentralizadas, com caráter participativo, a luta pela autonomia da escola pública, no Brasil, também ganhou força. A autonomia pensada como construção histórica, orientando-se no sentido da democratização da gestão nas escolas públicas por força de pressão e organização da sociedade civil, representada pelo movimento popular que reivindicava expansão e melhorias. Estas reivindicações apontavam para a conquista de autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola pública.

Esta luta por autonomia na escola pública, mesmo durante o período em que vigorou a ditadura militar, contou com o esforço dos educadores organizados, em oposição ao controle político-burocrático, imposto às unidades escolares, sendo a gestão democrática uma das principais bandeiras daquele movimento no contexto vivido no início da década de 80, que exigia relações mais democráticas.

O caráter deliberativo destes Conselhos, a partir de 1985, ampliou o poder de decisão das escolas e de seus integrantes, principalmente se compararmos com os

¹³ Sobre gestão democrática na Constituição Federal de 1988 ver ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens B.de. 2001.

vigentes anteriormente, embora a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, alunos, seus responsáveis, professores, especialistas e funcionários já estar prevista em legislações anteriores que versavam sobre o assunto, sem possuir o poder deliberativo.

Em tese, esta lei criou um novo modelo de gestão para escola pública, um modelo que indicava a possibilidade de uma nova administração, com a participação efetiva daqueles que constroem e utilizam a chamada gestão democrática, nas unidades escolares públicas.

No geral a participação ativa nestes Conselhos não correspondeu imediatamente à legislação, fato este que ao ser analisado, põe em paralelo, hipóteses sobre a prática participativa como algo que não corresponde de imediato à legislação posto que, tal prática, alimenta-se de políticas específicas¹⁴. No Artigas, observando os depoimentos de professores, alunos e funcionários entrevistados, a formação do Conselho de Escola, a princípio, era feita através do convite da direção da escola, logo no início de cada ano letivo, a cada um dos segmentos representados no Conselho. Este período caracterizou-se como um período de estruturação do Conselho. Na escola a maioria docente era contratada¹⁵ ou seja, eram professores que não possuíam cargo efetivo por via de concurso público, fato muito comum na época, quando a rede de ensino público paulista abrigava um total de 157.487 professores, dos quais 54% eram contratados

“Naquela época era mais fácil. Estávamos saindo da ditadura militar num processo de ajuste da democracia burguesa. As ameaças que existem hoje, não existiam naquela época, então era mais fácil organizar os professores”¹⁶.

Sobre esta época entendida como um período de construção e estruturação do Conselho de Escola do Artigas, no período de 1985 a 1990 e posteriormente até 1995, a escola não possui documentação referente¹⁷ o que nos levou, como já mencionamos, a colher informações de professores, funcionários e ex-alunos que

¹⁴ Sobre os problemas que dificultam a prática participativa, ver LIMA, Licínio C. 2001.

¹⁵ Dados apresentados por KRUPPA, Sônia M. P. 1994, p. 54-56 fornecidos pela SEE.

¹⁶ Entrevista com o professor Antonio Geraldo Justino, realizada em 27 de Novembro de 2004.

¹⁷ Não foram encontrados na escola documentos como Atas das reuniões do CE, Termos de Visita de supervisores de ensino à escola, Atas das Assembléias Gerais com alunos, Atas de Reuniões Pedagógicas, Atas das eleições para a composição do CE, registros sobre projetos de trabalho coletivo, entre outros documentos produzidos neste período.

participaram do processo. Assim, foi possível confrontar os depoimentos e construir um quadro que permitiu situar o processo de estruturação do Conselho. Estes relatos mostram que, no início, embora diante das dificuldades de participação¹⁸, um pequeno grupo de professores deu início, nas reuniões do Conselho a indagações relacionadas à quantidade de material insuficiente para trabalhar com os alunos:

“foi o caso do papel ofício. Não havia papel na escola, entre outras coisas e, com esse mote, começamos a pedir por escrito uma resposta da direção da escola, para tornar transparente o uso das verbas públicas que a escola recebia”¹⁹

Tais indagações e a busca de esclarecimentos aglutinou um grupo de professores dispostos a organizar o Conselho e torna-lo uma instância aberta ao debate sobre as principais questões da escola e imprimir o caráter deliberativo, de fato

“de início a escola dividiu-se em dois grupos. Um que discordava e passou a posicionar-se ao lado da direção da escola e outro que defendia o encaminhamento das questões para o debate e a deliberação dos encaminhamentos via Conselho”²⁰

Este grupo ficou conhecido como de “oposição” e a cada ano letivo, mesmo com a grande rotatividade dos professores contratados na composição docente no interior da escola, esta organização ganhou força e no final da década de 80, consolidou-se como força no interior da escola e, no ano de 1994 quando o Conselho moveu uma ação contra a diretora da escola, acusada formalmente de desviar verbas relacionadas com a despesa referente ao consumo de gás pela escola, o fato configurou-se em um marco que passou a compor a “tradição” da escola diante da dificuldade encontrada, posteriormente, por vários diretores em manter-se na

¹⁸ O município de Diadema viveu a partir da década de 80 e posteriormente, em 1983 na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no país, um forte movimento onde a população acompanhou e participou sob vários aspectos das iniciativas intensas e conflitantes para a implantação de Conselhos Populares, com a forte intervenção da Comissão Municipal de Favelados e das Associações de Moradores na luta por melhorias. Dos 19 Núcleos de Base populares atuantes, cinco estavam localizados próximos à escola Artigas: eram os Núcleos do Jd. Marilene, Promissão, Vila Popular, Jd. Eldorado e Serraria. Trataremos especificamente deste assunto no Capítulo III.

¹⁹ Entrevista com o professor Antonio Geraldo Justino, realizada em 27 de Novembro de 2004.

²⁰ Idem.

escola²¹. Seguramente a partir de então o Conselho de Escola passou a conduzir a unidade e já conseguia imprimir uma posição de destaque quanto ao controle das verbas e o acúmulo nas discussões sobre participação e autonomia para a elaboração e a execução de uma proposta político pedagógica voltada para a organização da escola, assentada sobre a ação coletiva, descentralizada e participativa.

Segundo o depoimento de professores e funcionários, também neste período, notadamente a marca das greves da categoria docente, forneceu o acúmulo no debate das questões educacionais, na organização e na ação coletiva como elemento politizador. Nestes depoimentos todos foram unânimes em afirmar que o Artigas era a primeira escola a parar suas atividades e a última a retoma-las, fato que retomaremos.

Desta forma ao observarmos o movimento docente na década de 80, nos governos paulistas de Franco Montoro (1983-1986) e Orestes Quércia (1987-1990), verificamos que tais administrações tiveram que enfrentar mais de 200 dias de paralisação do movimento organizado dos professores da rede pública estadual que crescia em número e organização. No Artigas em todas estas paralisações a escola permaneceu praticamente fechada, contando com uma adesão de 95% dos docentes. Na escola todos sabiam os motivos da paralisação e todos podiam participar das atividades programadas pela subsede da APEOESP/Diadema.

Durante as greves, no geral, os professores militantes em especial e os demais integrantes da base docente reuniam-se nas subsedes da APEOESP em suas regionais. Em Diadema, a subsede da APEOESP era dirigida por um grupo de professores que mantinha dura oposição à direção da entidade. Nela formava-se um “comando de greve” organizado para visitar as escolas de todo o município e neste comando havia sempre professores que pertenciam ao Artigas.

A presença e a representação docente de Diadema, durante as greves, nas Assembléias, atos e manifestações convocados pela APEOESP ou organizados pela própria subsede/Diadema manteve-se sempre em destaque. Neste contexto configurava-se uma das deliberações do CE do Artigas que garantia e proporcionava a participação dos alunos da escola em atividades docentes chamadas pelo sindicato,

²¹ Ver GARCIA. 2003, p. 139.

fato que provocou conflitos com a direção do sindicato, contrária à participação organizada de alunos²².

A partir de agosto de 1995 o trabalho desenvolvido pelo Conselho pode ser acompanhado por fontes disponíveis na escola, além de contar com o depoimento de conselheiros. As Atas das Reuniões do CE são fonte importante para a análise e o estudo do projeto político pedagógico posto em prática, no período de 1985 a 2002. Identificamos neste corte temporal dois aspectos relevantes, o primeiro com a presença de um CE que ao se estruturar, tornou a organização da escola combativa e configurou o seu caráter de enfrentamento, e o segundo aspecto refere-se às dificuldades de mobilização diante da crescente intervenção sob diferentes formas de repressão, por parte dos órgãos oficiais.

No período de 1995 a 1998, em que se deu a implementação das medidas que compõem grande parte da reforma educacional paulista pela SEE e posteriormente, até o ano de 2002, as reuniões do Conselho aconteceram com uma média que pouco variou ano a ano²³. Estes dados apontam o ano de 1998 como aquele em que as demandas exigiram o maior número de reuniões do Conselho, embora, como veremos, um significativo número de decisões era tomado nas reuniões dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs que passaram a contar com a participação de alunos²⁴.

Durante o ano de 1998 o número maior de reuniões deveu-se, entre outras demandas como veremos, com a implementação do novo modelo de Regimento oficial, de acordo com as Normas Regimentais Básicas²⁵ estabelecidas pela SEE.

O calendário anual do ano letivo, na rede pública estadual, por orientação da SEE, deve contar com o mínimo de quatro reuniões ordinárias do Conselho de Escola por ano. Na escola estudada, em geral, este número era bem superior e as reuniões, em sua maioria em caráter extraordinário, aconteciam geralmente às 19:00 horas, na biblioteca da escola

²² Este conflito, entre outros que compõe a centralidade do projeto desenvolvido na escola, está sendo abordado mais adiante, neste Capítulo.

²³ A partir de agosto de 1995, foram 5 reuniões em 1995, 9 em 1996, 8 em 1997, 12 em 1998, 8 em 1999, 8 em 2000, 5 em 2001 e 6 reuniões em 2002.

²⁴ As reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo são regulamentadas pela Lei Complementar nº 836 de 30 de Dezembro de 1997.

²⁵ Parecer CEE, 67/98, sobre o qual dedicamos maior detalhamento no item que se refere ao Regimento da escola, neste Capítulo.

“as reuniões eram enormes, tinha que pegar cadeira de tudo que era lado para colocar lá, todos queriam participar”²⁶

Na ampla biblioteca do Artigas aconteceram as reuniões do Conselho no período de 21 de agosto de 1995 a dezembro de 2002, todas elas, de acordo com as Atas, constavam na sua abertura com a verificação do quorum necessário, seguido da formação e aprovação da pauta. Os assuntos formavam um leque variado de preocupações gerais: prestação de contas ou o recebimento de verbas, esclarecimentos sobre o erro ou o atraso no pagamento do salário de professores ou funcionários, a distribuição da merenda, o uso da quadra por outras escolas, problemas com o horário de funcionários, a designação de vice-diretores e coordenação pedagógica, a formatura com a participação de todos os alunos, entrada e saída dos alunos, normas disciplinares, calendário escolar, questões sobre o funcionamento da cantina, problemas relacionados às faltas dos professores, a necessidade de reuniões pedagógicas.

Entretanto, há um outro conjunto de temas que simultaneamente são apresentados, debatidos e encaminhados pelo Conselho, que apresenta características bastante próprias: o debate sobre propostas diferenciadas de reposição de aulas no final das greves dos professores, as discussões e os esclarecimentos que situavam a implementação de cada medidas da reforma proposta pela Secretaria da Educação depois de 1995, as questões relacionadas à Municipalização do ensino e a sua relação com a Reforma do Estado e o neoliberalismo; o debate e os encaminhamentos sobre avaliação do rendimento escolar e das avaliações externas como o SARESP, e o ENEM; a proposta do Ensino Modular e suas implicações; a rejeição à implementação do Telecurso 2000 na rede pública estadual de ensino; denúncia e encaminhamento sobre irregularidades quanto ao não desconto de faltas relacionadas à direção da escola ou qualquer outro funcionário público; denúncia e encaminhamentos sobre o mal uso de recursos públicos envolvendo a responsabilidade da direção da escola; a organização e a estruturação para o funcionamento de comissões/equipes encarregadas do controle e da utilização dos recursos públicos recebidos pela escola; a aprovação de atividades

²⁶ Entrevista com Maria Aparecida Miranda, ex-aluna, e atual Secretária da escola, realizada em 01 de Outubro de 2004.

extra-classe para os alunos a custo mínimo e sem permitir o lucro para garantir porcentagens para a APM²⁷; as questões e os encaminhamentos, relacionados à falta de funcionários na escola e a contratação dos mesmos, pela via “frente de trabalho”²⁸; a montagem do acervo e o funcionamento da biblioteca da escola; a discussão sobre o abono de ponto para os dias de paralisação docente quando participavam das lutas reivindicatórias promovidas pela escola e considerados dias letivos; a organização do grêmio estudantil e o seu caráter de “Grêmio Livre”; a defesa e a organização de Assembléias Gerais de alunos por período; o debate e a elaboração coletiva do Regimento da escola e a sua defesa diante da SEE e as questões relacionadas à “violência”, determinando a não entrada da polícia na escola.

Este segundo bloco possui questões que, ao serem debatidas pelo Conselho, receberam encaminhamentos e estes ao serem analisados atentamente revelam um processo de formação voltado para a configuração de um movimento organizado de resistência não só à implantação da “reforma” educacional na gestão Mário Covas, mas por outro lado, a configuração de uma forma organizada de resistência na luta em defesa da escola pública, que na prática se contrapôs às “novas formas de luta” propostas pela direção da APEOESP, organização sindical docente, ao aderir ao sindicalismo de participação/adesão que passou a privilegiar as instâncias de negociação no interior do aparelho estatal.

Este processo de resistência organizado na escola foi agudizado durante a implantação das medidas que levaram à reforma educacional paulista e configurou o terreno revelador de temas relacionados à criminalização das formas de luta do movimento social ao lado do recrudescimento das formas de intimidação e repressão às manifestações de organização docente, em particular, e à classe trabalhadora de forma geral, nas suas formas de organização, comum no interior dos países atingidos pelas reformas neoliberais, em maior ou menor escala em toda a América Latina, tema ao qual retornaremos no Capítulo II.

²⁷ As Associações de Pais e Mestres são regulamentadas pelo Decreto nº 12.983/78 regulamentado pela Resolução da SE nº 25/79 e pelo Comunicado da SE de 30/09/98 e ainda pelo Manual de Aplicação de Recursos. O Conselho do Artigas posicionava-se absolutamente contra a cobrança de qualquer tipo de taxa para os alunos, entendendo que escola pública deve ser mantida única e exclusivamente pelo Estado, sob qualquer circunstância.

²⁸ As “Frentes de Trabalho” foram criadas em 1999, pelo Programa Emergencial de Auxílio-Desemprego promovido pelo governo do Estado. Este programa será descrito e discutido com melhor detalhamento ainda neste Capítulo.

No período de 1985 a 1995 o trabalho desenvolvido no Artigas, tendo como centro o Conselho de Escola gerou a consolidação da prática político-administrativa no controle e direção da escola onde a figura do diretor foi afastada do centro dos processos decisórios, transferindo o papel de comando para uma “direção colegiada” promovida e articulada pelo CE em um contexto onde o diretor, designado ou concursado²⁹ tornou-se, na prática, mais um dos membros do CE com direito a voz e voto, sem conseguir outro tipo de influência, como agente, no cumprimento das determinações, político-administrativas e pedagógicas, emanadas das instâncias superiores da administração pública.

Embora o diretor da unidade escolar seja, de acordo com a legislação, o presidente nato do CE e considerando que as decisões mais significativas são tomadas nas instâncias mais elevadas da hierarquia do sistema, ou seja, pela SEE, a prática no interior da escola, não reproduzia a figura do diretor como centro das decisões, transferindo este papel para o CE.

Com a consolidação desta estrutura e a permanência das principais práticas que passaram a configurar a ação de resistência e organização no Artigas, interessamos analisar aquelas que se tornaram relevantes ao ponto provocar uma específica reação por parte da SEE e da APEOESP em especial.

As principais questões que, ao serem debatidas pelo Conselho, receberam encaminhamentos e os mesmos provocaram as reações mencionadas, para melhor entendimento e análise, podem ser divididas em dois grupos: no primeiro, situam-se as questões que “poderiam ser resolvidas” dentro da escola e no segundo, aquelas que consistiam reivindicações a serem encaminhadas para outros “órgãos oficiais responsáveis”.

Fazem parte do primeiro grupo: questões relacionadas à transparência e aplicação das verbas públicas enviadas pela SEE e MEC, a aplicação de avaliação externa (SARESP), a elaboração do Regimento da escola seguindo as “orientações” das Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, a reposição de aula no pós-greve, a construção do Grêmio Estudantil Livre, a participação organizada dos alunos nas Assembléias e em outras atividades promovidas pelo sindicato dos professores,

²⁹ Na rede estadual paulista não há eleições para diretores, o cargo é provido por concurso público ou a função é ocupada por designação da Diretoria de Ensino diante de uma classificação.

as questões relacionadas à violência generalizada no interior e no entorno da escola, a construção de um acervo para a biblioteca da escola³⁰, entre outras. No segundo grupo, estariam questões como: o déficit de funcionários, o processo de municipalização do ensino público no Estado de São Paulo e no Município de Diadema, a proposta de Reforma do Ensino Médio, a luta pela reforma física da escola e a luta docente pela qualidade do ensino público de qualidade, por melhores condições de trabalho e salário.

1.2 Políticas públicas e confrontos cotidianos

- **Recursos escassos / grandes demandas**

A proposta de estabelecer em lei, uma quantia específica, das receitas nacionais a ser aplicada em educação, aparece, no Brasil, já no Império. Em 1925 e 1926 é apresentada a proposta de vinculação constitucional de recursos para a educação nacional, sem ter sido apreciada pelo Congresso³¹. Apenas em 1934, é prevista a vinculação no texto constitucional, de 10% da receita de impostos da União e dos municípios e 20% da receita dos Estados e do Distrito Federal. Em 1937, esta vinculação é retirada do texto constitucional, retornando no texto de 1940, como consequência da Conferência Interestadual de Educação, ocorrida em 1941. Esta conferência propôs a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. A fonte de recursos proviria de um adicional de 5% sobre as taxas do consumo sobre bebidas e estipulava um compromisso dos Estados signatários de aplicarem em educação, no ano de 1944, o valor correspondente a 15% da receita de impostos e os municípios 10%; tanto um quanto outros aumentariam suas alíquotas em 1% ao ano, até atingirse respectivamente, as marcas de 20% e 15% no ano de 1949 (DLs 4.958 e 5.293, de 1942)³².

³⁰ A Biblioteca/videoteca do Artigas tornou-se referência entre as escolas públicas estaduais de Diadema e constituiu-se em importante elemento do projeto educacional defendido pela escola. Resultado do esforço coletivo, foi produto de um trabalho que começou ainda no início da década de 90 quando um pequeno grupo de professores e alunos da escola, aos sábados e domingos, saíam pelos bairros de “classe média” batendo de porta em porta, munidos de ofício em papel timbrado, pedindo livros em nome da escola. Um recurso para ampliar o acervo que se limitava a uma centena de livros paradidáticos. Este trabalho de ampliação do acervo estava visceralmente conjugado ao projeto pedagógico da escola em uma perspectiva de contribuir nas possibilidades da formação/qualidade autodidata. A necessidade de organizar a biblioteca constituiu parte importante da luta por funcionários levada pela escola.

³¹ Ver OLIVEIRA, Romualdo Portela de. 2001,p.97.

³² Idem.

Esta determinação legal será alterada na Constituição de 1946, lei que estabeleceu, no seu Art.169, a sua vinculação, com alíquotas de 10% para Estados, Distrito Federal e municípios, para ser aplicada depois, pela Lei 4.024 para 12% em relação à União e mantendo as demais no seu Artigo 92³³.

No ano de 1967, a vinculação foi suprimida novamente, retornando com a Emenda Constitucional nº 01, de 1969. Em seu Art. 15, § 3º, estabeleceu a possibilidade do município sofrer uma intervenção, caso não aplicasse, no ensino primário, em cada ano, 29% de sua receita³⁴. Em 1983, passou a vigorar a Emenda Constitucional nº 24, a Emenda João Calmon, que alterou o texto anterior e estipulou a vinculação constitucional de recursos para a educação com alíquotas de 13% para a União e 25% para os Estados, municípios e o Distrito Federal³⁵.

Atualmente, o texto da Constituição Federal, de 1988, estipula 18% da alíquota da União e 25% para Estados, municípios e o Distrito Federal³⁶. Oito anos depois, a nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), veio regulamentar a vinculação de recursos para a educação no Brasil, pelos parágrafos dos Art. 69 e nos Art. 70, 71, 72 e 73. Estes parágrafos se destinam a regulamentar as aplicações de recursos após a realização das transferências dos mesmos de uma esfera para outra. A LDB, também em seu artigo 70 define a norma geral do que é despesa em educação, explicitando como e onde podem ser aplicados os recursos.

No Brasil, boa parte dos estados, seguiu a prescrição federal de 25%, enquanto alguns aumentaram o valor mínimo a ser destinado. São Paulo vincula atualmente 30% da receita de impostos para a rede estadual de ensino³⁷. Nesta rede de ensino atualmente os recursos enviados para as escolas, são administrados pela FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, criada em 1987, durante o governo de Orestes Quéricia, para ser o órgão executor da política da SEE, em âmbito pedagógico e físico, e colocar em prática as ações do governo do Estado de São Paulo para o setor educacional e atender às necessidades físicas da Rede

³³ Idem.

³⁴ Ibid., p. 98.

³⁵ Ibid., p. 90.

³⁶ O Brasil aplica atualmente 4,6% do seu PIB (Produto Interno Bruto) em educação. O ranking mundial é liderado pelos EUA, onde Estado usa 7 % , sendo seguido pela Dinamarca e Noruega. A média na OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é de 5,3%. In: O PIB aplicado em Educação: <http://www.noticiaslusofonas.com/view.php>. Acesso em 07 de novembro de 2005.

³⁷ OLIVEIRA, Romualdo Portela de e CATANI, Afrânio Mendes. 1993, p.34.

Estadual de Ensino, gerenciando o planejamento o desenvolvimento as edificações e as obras do setor, por meio da Gerência de Edificação de Obras.

As unidades escolares da rede de ensino público do Estado de São Paulo recebem, portanto, recursos financeiros através de um convênio entre suas APMs – Associação de Pais e Mestres³⁸ e FDE por meio de depósito bancário, cujo valor estabelecido no Plano Anual e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com base no número de alunos de cada unidade com base nas informações do censo escolar, não alterado durante o ano letivo. Desta forma, as unidades de ensino recebem anualmente no mínimo, três parcelas denominadas Manutenção Preventiva, Conservação do Prédio e a DMPP – Despesas Miúdas de Pronto Pagamento³⁹. Eventualmente, a APM pode ser beneficiada com outros recursos específicos que são informados ao convênio, com instruções específicas e detalhadas, acompanhadas por formulários de prestação de contas próprio. Algumas APMs, segundo definições das Coordenadorias de Ensino e mediante ofício da direção da escola, podem receber recursos com a finalidade de fornecer prestação de serviços para a escola, ocorrendo repasses mensais. Este tipo de prestação de serviço pode contratar mão de obra diretamente pela APM, que fica com todos os encargos sociais, por meio de empresas que terceirizam serviços temporários, ou a contratação de serviços por meio de cooperativas de trabalho⁴⁰. Toda a utilização destes recursos está regulamentada pela legislação que rege a administração pública quanto à licitação, compra, e contratos de serviço⁴¹.

O MEC através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão do Ministério da Educação responsável pela captação de recursos financeiros do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental⁴² repassa recursos anuais para as unidades escolares, também estabelecidos de acordo com o número de alunos matriculados. A Lei nº 9.424 de 24

³⁸ O Estatuto Padrão das APMs foi regulamentado pelo Decreto nº 12.983 de 15 de Dezembro de 1978, no governo de Paulo Egydio Martins, posteriormente foi alterado pelo Decreto nº 48.408 de 06 de Janeiro de 2004 e pelo Decreto nº 50.756 de 03 de Maio de 2006, que apresenta o atual Estatuto Padrão para as Associações de Pais e Mestres.

³⁹ Ver o Manual de Instruções que orienta sobre a utilização dos recursos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, publicação enviada para todas as APMs.

⁴⁰ As APMs, passaram a receber recursos para contratar mão de obra, via cooperativas de trabalho, a partir de agosto de 1999, numa iniciativa para corrigir o déficit de funcionários nas escola.

⁴¹ Lei nº 6.544, de 22 de Novembro de 1989, alterada pela Lei nº 9.797 de 07 de Outubro de 1997.

⁴² Emenda Constitucional nº 14 de 12 de Setembro de 1996.

de dezembro de 1996 fixa no art.6 §1º por Decreto anual, o valor mínimo por aluno. Em 2004 o valor por aluno foi fixado em torno de R\$ 564,50 ⁴³.

TABELA I
Valor mínimo nacional por aluno – FUNDEF em reais

ANO	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries e Ed. Especial
1998	315,00	315,00
1999	315,00	315,00
2000	333,00	349,00
2001	363,00	381,15
2002	418,00	438,90
2003	446,00	468,30
2004	537,41	564,50
2005	620,56	651,59

Fonte: MEC – Elaboração: DIEESE

Para este estudo, no entanto torna-se importante ressaltar o contexto histórico, político e social relacionado às questões que envolvem as determinações sobre recursos públicos para o setor educacional na união e nos seus estados, assim como as formas de gestão e participação no seu gerenciamento.

Na década de 80, anos que comportam o contexto final da Ditadura Militar, quando o Brasil viveu um clima de ressurgimento dos movimentos sociais democráticos, também para a educação como um todo, surgiram expectativas de que os segmentos ali organizados poderiam tomar em suas mãos o processo educacional e os rumos da educação nacional. Em São Paulo, as associações de moradores, formadas nos bairros pobres da periferia urbana, mobilizavam a população para atividades reivindicatórias. Por melhorias específicas do interesse comunitário, como o congelamento do preço de alimentos, o acesso legal a terras urbanas⁴⁴, melhoria

⁴³ Decreto nº 5.299 de 07 de Dezembro de 2004. A partir de 2005 as matrículas em escolas rurais e educação especial têm acréscimo de 2%.

⁴⁴ Estaremos abordando, particularmente sobre o movimento por moradia em Diadema em item do Capítulo III.

de instalações sanitárias e de esgotos, creches, escolas, coleta de lixo, eletricidade, pavimentação⁴⁵. Outro aspecto importante que marcou a conjuntura nacional, nos primeiros anos do pós-ditadura, foi a criação do “novo movimento sindical”, que havia reivindicado a eliminação do próprio Estado de Segurança Nacional, com a transformação do modelo de desenvolvimento econômico para permitir a participação popular nas decisões políticas, econômicas e sociais do governo⁴⁶. E, neste terreno, as entidades ligadas à educação, e particularmente no Estado de São Paulo, a ação da Associação do Ensino Oficial de São Paulo – Apeoesp, em muito colaborou para o processo de aprovação do Estatuto do Magistério, Lei 444/85, durante a gestão do primeiro governador eleito após a Ditadura Militar, André Franco Montoro, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, MDB, marcando naquele contexto, uma conquista significativa, quando as reivindicações docentes, vindas do final dos anos 70, com conteúdos que buscavam a democratização do processo de gestão da escola pública, repudiando o seu caráter autoritário e excludente.

Neste contexto, depois do ano de 1986 e posteriormente, a Escola Estadual General José Artigas, antiga EEPSPG, ao fortalecer o seu Conselho de Escola, efetivou a possibilidade de aprovar decisões e encaminhamentos afinados com a temática da participação dos representantes de todos os segmentos que compõem a escola, na gestão da mesma, observando ser, o controle sobre as verbas públicas ali disponibilizadas, o ponto central para o controle administrativo da escola.

Por volta de 1990 quando o Conselho aqui pesquisado, já havia adquirido maior autonomia e articulação, percebendo a necessidade de maior controle sobre a aplicação e o controle de tais recursos, de maneira transparente e democrática, e numa perspectiva de contemplar as necessidades mais urgentes e primordiais para o funcionamento da escola, tornou esta prática uma questão de princípio que passou a nortear as demais deliberações do Conselho, nos anos que se seguiram. No Artigas o exercício de participar do processo decisório sobre a aplicação e o controle dos recursos públicos recebidos pela escola tornou-se prática obrigatória

“Ressaltando que esta UE, desde 1986, é totalmente mantida pelo Estado e que não se cobra nenhuma

⁴⁵ Sobre os movimentos populares no final dos anos 70 e década de 80 ver ALVES, Maria Helena Moreira.1984.

⁴⁶ Idem, p. 78-79.

taxa ou contribuição dos alunos e que é obrigação do Estado manter o funcionamento integral da escola pública pois para isso pagamos impostos”⁴⁷

Todos deveriam conhecer a origem das verbas e entender como poderiam ser administradas pela escola, pois de acordo com as orientações recebidas pelas APMs, os recursos repassados vêm predestinados, “carimbados” para uma determinada utilização

“definiu-se mediante votação, a aplicação das verbas: conserto de máquinas, banheiro dos alunos, carteiras, mimeógrafo e armários, aquisição de material didático, pintura do prédio, filtros, refeitório, panela de pressão, troca de vidros”⁴⁸

A discussão sobre a utilização dos recursos, promovida pelo CE, verificada nas fontes documentais e segundo os conselheiros entrevistados, pautava-se nas “verdadeiras necessidades” e urgências da escola⁴⁹ e neste sentido quando, por exemplo, havia a necessidade do conserto de torneiras quebradas, troca de vidros ou a compra de uma caixa d’água, a escola não ficava a espera da verba “adequada”, segundo as orientações da FDE para tal finalidade, ou aguardando a resposta de ofícios⁵⁰, definia-se mediante votação em reunião extraordinária do CE, as prioridades e nessa mesma oportunidade, delegava-se a uma das comissões/equipes⁵¹, autorizadas para o trabalho de compra e administração do serviço necessário, até a sua conclusão. Esta comissão ficava encarregada de prestar contas durante as reuniões do CE. Esta prática, entre outras, gerou uma das principais polêmicas entre a escola e a Diretoria Regional de Ensino de Diadema e conseqüentemente com a SEE.

Este conflito foi agudizado a partir de 1995, quando teve início a Reforma Educacional paulista e por ser esta agudização parte fundamental deste estudo,

⁴⁷ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola de 24 de Novembro de 1995.

⁴⁸ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola em 01 de Outubro de 1995.

⁴⁹ Sobre o assunto, ver VIRIATO, 2001, p. 96-99. Estudo com intensa pesquisa documental, onde estão destacadas as questões que envolvem a falta de autonomia na gestão “democrática”.

⁵⁰ No geral, diante dos problemas físicos na escola, sua direção pode enviar um ofício para a Diretoria de Ensino da sua Regional, solicitando reparos. Estes ofícios são enviados para a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

⁵¹ O Conselho passou a trabalhar com oito comissões/equipes: funcionários, manutenção, merenda, compras, controle de estoque, licitações, APM, e equipe de apoio às normas.

estaremos aprofundando questões relacionadas ao tema no item 2.1 do Capítulo II para verificarmos a Reforma Educacional que direcionou suas ações para a “melhoria na qualidade” do ensino público paulista, através da descentralização e desconcentração no envio de recursos para as escolas, o que efetivamente passou a configurar como um novo quadro, com o aumento de tarefas burocráticas para as APMs e CEs por um lado e por outro medidas visando o controle e a implantação da “autonomia” trazida pelas reformas: a participação no gerenciamento, no gasto e na prestação de contas, ou seja reduzida a referendar o que já estava decidido, embora o discurso da reforma tenha divulgado mais autonomia, na prática sob o controle de resoluções expedidas pela SEE, como veremos, a relativa autonomia e poder de decisão das escolas ficaram mais evidentes.

- **Avaliações Externas / defesa da autonomia**

No ano de 1996 foi implantado, como parte importante da Reforma da Educação da Rede Pública de São Paulo, o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP⁵², um sistema de avaliação externa para as instituições de ensino que, segundo a SEE, tem por objetivo subsidiar as diretrizes da política educacional do governo do Estado de São Paulo, de forma articulada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁵³, do Ministério da Educação.

Em 1996 foram avaliados pelo SARESP os alunos da 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, em 1997 os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, quando o sistema utilizou a avaliação em forma de prova para avaliar todas as escolas da rede estadual envolvendo os diversos componentes curriculares, abandonando a avaliação por amostragem⁵⁴. Tais avaliações foram elaboradas de forma centralizada, sem a participação dos professores da rede nas unidades escolares.

⁵² Resolução SE nº 27 de 29 de Março de 1996.

⁵³ Criado pela Portaria do MEC nº 839 de 26 de Maio de 1999 e posteriormente revogada pela Portaria nº 931 de 21 de Março de 2005 quando o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

⁵⁴ No ano de 2003 a avaliação do SARESP, segundo divulgou a SEE, passou a ser feita por amostragem.

De acordo com a Resolução citada, a SEE ao implantar o sistema, objetivou verificar o desempenho dos alunos nas séries escolhidas, como também nos diferentes componentes curriculares, fornecendo ao sistema de ensino, e as unidades escolares, subsídios para a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação e o aprimoramento da proposta pedagógica destes níveis de ensino, o estabelecimento de metas para a correção do fluxo escolar e ao mesmo tempo, instaurar uma reflexão sobre a qualidade do ensino, engajando a sociedade civil, ao divulgar os resultados da avaliação, como promoção da qualidade do ensino, diminuindo os índices de evasão e repetência.

No Artigas, a avaliação proposta pelo SARESP desencadeou uma das principais divergências entre as posições do CE e a Diretoria de Ensino Regional e conseqüentemente com a SEE.

No primeiro ano de sua aplicação o CE reuniu os conselheiros para discutir o SARESP e ficou decidido por unanimidade o boicote à prova e a devolução do material da prova, embora os depoimentos de professores e ex-alunos confirmem a aplicação parcial da prova no período da manhã. No ano de 1997, o CE ao reunir-se no dia 15 de abril para tratar de vários assuntos, dentre eles a aplicação do SARESP. Na ocasião decidiu-se por ampla maioria, sendo o único voto contra foi o do diretor da unidade, o boicote a aplicação da prova⁵⁵. Segundo o depoimento de professores conselheiros, apesar da pressão feita pelos supervisores de ensino enviados para aplicar a prova, o boicote aconteceu e a grande maioria dos alunos não compareceu para fazer a prova.

No mesmo ano, no dia 30 de outubro, foi parte da pauta de reunião do CE a discussão sobre a criação para todo o país da avaliação proposta pelo MEC para os 3º anos do Ensino Médio, que deveria ser aplicada nas escolas por supervisores enviados pela Diretoria de Ensino. Segundo mostra a Ata produzida nesta reunião, depois de serem apresentadas várias posições, deliberou-se pela recomendação do boicote

“a) O Conselho de Escola recomenda o boicote à avaliação; b) O boicote não implica impedimento aos alunos que queiram fazer a avaliação; c) serão enviados documentos ao MEC fazendo uma apreciação a esta proposta de avaliação sob a forma

⁵⁵ Trecho da Ata de Reunião do Conselho de Escola de 15 de Abril de 1997.

de redações, a serem elaboradas em sala de aula;
d) serão confeccionados cartazes em sala de aula no dia do provão, esclarecendo os alunos sobre a real situação educacional no país”⁵⁶

Tais provas passaram a ser aplicadas em todo o território nacional sob as determinações da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998 de acordo com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, fato que divulgou as suas intenções, constituindo o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, mantido atualmente com caráter de participação voluntária.

Para este estudo torna-se relevante verificar o posicionamento, naquele contexto, encaminhado pelo CE diante das avaliações externas e sua intenção ao desvelar para os professores, alunos e seus responsáveis o seu significado de sistema de avaliação externa do sistema educacional paulista ou nacional com a mesma perspectiva mercadologia e de apartheid, como veremos.

Novamente no dia 22 de abril de 1998, o SARESP voltou a compor a pauta da reunião do CE, onde mais uma vez o debate foi realizado e proporcionou o seguinte encaminhamento

“o diretor deu informes sobre o SARESP, informando as matérias e séries a serem avaliadas; 5ª séries, Português e Matemática, 1º ano de Ensino Médio, Matemática, Português, História e Geografia. As provas serão no dia 29 de abril, sendo a 5ª série às 8:00 horas e o 1º ano às 19:00 horas. O Coordenador pedagógico deu informes sobre o que é o SARESP...”
“vários professores deram as suas opiniões sobre este assunto e houveram várias propostas: a proposta de dar as provas, boicotar as provas ou devolver os pacotes fechados ou melhor do jeito que vieram ou abrir os portões e deixar que apliquem as provas...”
“o Conselho de Escola votou contra a aplicação da prova tendo apenas um voto a favor, sendo este do diretor da escola, esta rejeição é devido ao Conselho acreditar que essa prova não melhora de forma alguma os problemas das escolas, foi feita também uma votação favorável ao boicote, convidando os alunos a não participar das provas e para aqueles que vierem, fazer redações sobre a atual condição da escola”⁵⁷.

⁵⁶ Idem, em 30 de Outubro de 1997.

⁵⁷ Trecho da Ata de Reunião de Conselho de 22 de abril de 1998.

A responsabilidade pela aplicação das avaliações do SARESP até o ano 2000 foi tarefa dos próprios professores das unidades de ensino. No caso do Artigas, diante da resistência dos professores, foi necessário que os supervisores de ensino comparecessem à escola para garantir a aplicação das provas.

Naquele ano a categoria docente paulista manteve nos meses de Março e Junho, uma dura greve de 48 dias de paralisação, onde a mobilização docente enfrentou e denunciou o núcleo das medidas da Reforma da Educação, o projeto de cunho neoliberal posto para a educação no Estado de São Paulo. No entanto, em decorrência do processo estabelecido naquela greve e do seu saldo político⁵⁸, as medidas de pressão e repressão foram fortemente acentuadas sobre as resistências. Neste contexto o Artigas manteve a sua resistência em relação a aplicação das provas do SARESP: no dia 23 de Novembro, uma equipe de supervisores compareceu ao Artigas. Neste dia seriam aplicadas as avaliações, no período da manhã para 5ª e 7ª séries:

“comparecemos na data supra a U.E. sendo recebidas pela Direção, com o único objetivo para (sic!) acompanhar a aplicação das provas do SARESP das turmas de 5ª e 7ª séries”⁵⁹.

No mesmo dia, em novo Termo de Ação Supervisora, no período da tarde, a equipe de supervisores voltou a escola para acompanhar a correção das provas aplicadas pela manhã, de acordo com a legislação. Segundo o documento, apenas três professores e o coordenador pedagógico do período diurno “*estavam efetuando a correção...*”. Ainda segundo o documento a supervisão elaborou as listas das turmas do período noturno, das 3ª séries do Ensino Médio. No período noturno, ainda no mesmo dia, o Termo de Ação Supervisora confirma

“comparecemos na E.E. General José Artigas no Período Noturno para acompanhamento do SARESP, aplicação de provas no Ensino Médio noturno, houve ausência nas 5 turmas e em apenas uma turma (C-Biologia) compareceu 1(um) aluno”⁶⁰

⁵⁸ As questões referentes à greve de 2000 serão estudadas em item do Capítulo II.

⁵⁹ Termo de Ação Supervisora de 23 de Novembro de 2000.

⁶⁰ Idem.

Em 2001, a SEE, publicou a Resolução nº 124 de 13 de Novembro, explicitando o caráter obrigatório da realização das provas. Segundo a Resolução, no seu Artigo 2º, o seu resultado seria utilizado como indicador “essencial para a promoção do aluno”. No Artigo 7º da mesma Resolução ficou explícito que na data de aplicação do SARESP/2001, em toda a rede pública estadual de ensino os professores seriam liberados da assinatura do ponto. A responsabilidade total pela elaboração, aplicação e correção da avaliação caberia a Fundação para o Vestibular da Universidade Paulista – VUNESP. Os Diretores das unidades de ensino deveriam então assumir a responsabilidade pela aplicação das avaliações supervisionadas pelo Dirigente Regional de Ensino e pelo Coordenador de Meios da VUNESP. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, expediu através da Instrução de 13 de novembro de 2001, complementando a Resolução nº 124, explicitando as consequências do não comparecimento dos alunos ao exame

“o não comparecimento do aluno à prova de final de Ciclo deverá ser objeto de registro específico pela Direção da Escola, acompanhado de justificativas circunstanciadas da ausência do aluno, e encaminhado à respectiva Diretoria de Ensino para ciência e apreciação dos respectivos Supervisores de Ensino”⁶¹

Com a divulgação dos resultados nas unidades escolares, os alunos que obtiveram uma pontuação inferior a 14 pontos, foram encaminhados para o projeto de “recuperação de férias”, que configurou, junto a outras medidas, parte significativa do regime de Progressão Continuada⁶², adotado pela SEE, um dos temas mais polêmicos e centro nevrálgico da Reforma. As aulas de “recuperação” deveriam ter a duração de três semanas com cinco aulas diárias.

O procedimento de encaminhar os alunos com resultados insuficientes na prova do SARESP para a “recuperação” foi regulamentado pela Resolução SEE nº 14 de 18 de Janeiro de 2002, e estabeleceu que ao final da recuperação de Janeiro os alunos seriam submetidos à nova avaliação. Os professores designados para trabalhar na recuperação de férias e aplicar as novas avaliações foram recrutados pela Diretoria Regional de Ensino. Este processo retirou oficialmente a autonomia

⁶¹ Instrução SEE de 13 de Novembro de 2001, complementar à Resolução nº 124 na mesma data.

⁶² O regime de Progressão Continuada, foi instituído na rede pública paulista, através da Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 09 de 30 de Julho 1997 e regulamentada posteriormente. Estaremos aprofundando as questões sobre o regime em item do Capítulo II.

docente nas unidades de ensino quanto à promoção dos alunos para o Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e recebeu, em contra partida, críticas e protestos⁶³, acentuados principalmente, quando a SEE decidiu em 2002 classificar as escolas em um ranking onde as categorias foram identificadas por cores: as escolas classificadas na categoria azul foram aquelas com os resultados mais altos, seguidas das verdes, das laranjas, das amarelas e por último, apresentando os piores resultados, as vermelhas. As escolas com melhor desempenho receberam premiações⁶⁴, por outro lado, a desqualificação pública ficou para aquelas unidades de ensino que obtiveram um resultado inferior ao estipulado pelo SARESP. Na prática este ranking estabeleceu, oficialmente a competição e a discriminação.

Nos anos que se seguiram o processo de “recuperação” sofreu modificações perdendo o caráter de “retenção” atrelado ao resultado do SARESP, regulamentado em 2001. A avaliação do SARESP deixou de ser realizada por amostragem em 2003 e atualmente é aplicada, sob nova regulamentação, para todos os alunos matriculados nas unidades escolares da rede.

Partindo do que foi exposto, surgem questões que nos remetem ao debate sobre a formulação de políticas públicas para a educação e a caracterização de tais políticas. Neste sentido o sistema de avaliação externa, proposto pelo SARESP, deve ser entendido como parte importante da Reforma Educacional paulista iniciada em 1995. Não pretendendo nos aprofundar no tema avaliação, concordamos com os autores que definem tal avaliação como normativa⁶⁵ em oposição à avaliação formativa/emancipatória. A avaliação normativa que verifica a aprendizagem individual em relação a objetivos previamente definidos, apresenta-se como uma modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais para o sistema de educação. Quando os resultados qualificáveis tornam-se mais importantes do que os que se referem a outras aprendizagens, tendencialmente reduz os resultados, desconsiderando a complexidade do processo educativo, para fornecer resultados úteis como indicadores na perspectiva mercadológica. A avaliação normativa relaciona-se à lógica da ideologia de mercado, compara as realizações dos sujeitos que pertencem

⁶³ Ver VIRIATO, Edaguimar O. 2001, p. 119-122 e FELIPE, Jesse Pereira. 1999, p. 47-53.

⁶⁴ Na tarde de 24 de Outubro de 2001 o governo do Estado organizou uma cerimônia no Ginásio do Ibirapuera para premiar os colégios com melhor desempenho. Na categoria azul, cada escola recebeu viagens nacionais para 10 pessoas e a categoria verde foram contempladas 7 pessoas.

⁶⁵ Sobre avaliação externa, ver AFONSO, Almerindo J. 1999, p. 139-164 e 2000, p.34.

ao mesmo grupo conferindo-lhe um caráter classificatório, seletivo e competitivo⁶⁶, configurando a lógica da padronização do produto final, neste sentido a sua utilização desconsidera e elimina todas as perspectivas da avaliação formativa, ao mesmo tempo, que poder ser utilizada na perspectiva que tende a retirar a autonomia docente nas unidades de ensino na tomada de decisão quanto a produtividade e o rendimento desejado.

Viriato em seu trabalho, afirma que os exames externos ao seguirem a lógica da competição transferem imediatamente para a unidade escolar a responsabilidade pelo resultado. Os exames externos, afirma ainda a autora, vão “*contribuir com a política mercantil, desencadeando entre as escolas públicas uma lógica de competição, além de favorecer o controle sobre estas, propiciando, por meio do resultado, implementar um modelo de organização escolar numa perspectiva mercadológica*” (2001, p.108-109). Seguindo a mesma linha crítica Arelaro aponta os exames externos que pretendem avaliar os sistemas educacionais, citando o SAEB e o ENEM, cujos resultados seguem a lógica de apontar o “mau” desempenho e responsabilizar individualmente cada escola que deixou de obedecer as sugestões e as determinações feitas e, ao mesmo tempo, cada um de seus professores, pelo fracasso de seu grupo⁶⁷.

Concordamos com autores que caracterizam as avaliações externas como parte importante no mecanismo que compõe o conjunto de medidas que ordenaram e estão a ordenar a reforma educacional no Brasil, necessária à reforma econômica e social propostas pelo projeto do novo modelo de acumulação capitalista.

Embora o número de estudos sobre o tema qualidade e fracasso manter a não contribuição e a insuficiência deste tipo de avaliação para aferir qualidade ao processo educativo, tais avaliações continuam. A luta docente em particular no Estado de São Paulo, não conseguiu até o momento impedir tais avaliações.

Durante o período de 1996 a 1999, diante da implantação do SARESP, por parte da APEOESP, nenhum processo de mobilização, seja através das greves realizadas ou atos públicos, que ocorreram naquele período, continham como ponto relevante de suas reivindicações, além da denúncia, a luta efetiva contra a aplicação de tal avaliação e o caráter destes exames para a sociedade que contribui e para aqueles que utilizam a escola pública. A paralisação no início do governo Covas, de

⁶⁶ Idem, 2000 p. 116-119.

⁶⁷ ARELARO, Lisete R. Gomes. 2000, p.107-110.

27 de Março a 28 de Abril, com 34 dias de greve, teve como principal reivindicação 5 salários mínimos por 20 horas aula, ou seja, manteve o seu eixo de reivindicações pautado na questão salarial.

No ano de 1998, quando as principais medidas da Reforma Educacional já estavam implementadas, uma greve docente de 13 dias, de 08 a 20 de Maio, reivindicou a revogação do Decreto nº 43.630 que permitia a demissão de professores Admitidos em Caráter Temporário os ACTs ao final do ano letivo⁶⁸. A condição dramática a que foram relegados estes profissionais ficou em primeiro lugar na pauta sindical cuja direção “negava-se” a entendê-las como parte da Reformas.

Porém na greve da categoria docente paulista de 2000, que teve a duração de 48 dias e sobre a qual estaremos tratando no Capítulo II, devido a sua importância para esta pesquisa, configurou apesar do seu resultado pífio em relação a ganho salarial, o confronto demonstrado pela resistência à extensão da deterioração dos direitos à educação pública, quando no decorrer da greve houve uma grande transformação no eixo das reivindicações e colocou a defesa do ensino público em primeiro lugar. Este fato colocou em xeque a política da SEE. Não era só o salário, era antes de tudo colocar o ensino público de qualidade no centro das discussões. Para tanto, um acampamento foi montado na Praça da República, em frente à Secretaria de Educação do Estado. Naquele momento as forças de oposição dentro do sindicato dos professores, protagonizaram diante da sociedade civil paulista e de todo o país, a luta docente pelo ensino público, escancarando o cenário dos resultados de um processo de sucateamento e exclusão em andamento.

Neste sentido ao encaminhar o boicote ao SARESP, a discussão levada nas reuniões do Conselho de Escola do Artigas, centro do projeto de formação ali desenvolvido, localizava a necessidade da denúncia e da resistência aos pilares da Reforma.

⁶⁸ GOULART, Débora C. 2004, p. 191. Este tema voltou à público em Outubro de 2005 quando o governo de São Paulo encaminhou para a Assembléia Legislativa o Projeto de Lei Complementar nº 26 de 21 de Setembro, que possibilitaria ao substituir a Lei nº 500 de 13 de Novembro de 1974, a demissão de 120 mil docentes. Houve forte mobilização docente e o projeto foi retirado.

- **O Regimento Escolar: entre o modelo e a proposta da escola**

Todo o projeto político pedagógico construído com o trabalho desenvolvido pelo Conselho de Escola do Artigas ficou configurado em seu Regimento Escolar, que não foi aprovado pela Diretoria Regional de Ensino de Diadema. Neste documento é possível identificar a síntese de um processo de resistência organizada junto a um modo de pensar a educação a sociedade e o Estado, voltado para a classe explorada, que foi desenvolvido na escola durante mais de uma década. A análise do seu texto possibilita a caracterização daquele projeto como um todo e fundamenta os motivos que levaram à polêmica estabelecida com a Diretoria de Ensino de Diadema durante o ano de 1999 para que fosse reformulado.

O Regimento Escolar é um documento que deve conter todos os elementos normativos para o funcionamento da escola, instituído como mecanismo legal para promover a gestão das escolas pertencentes à rede estadual e para tanto, todas as escolas devem orientar-se pelo texto intitulado Normas Regimentais Básicas⁶⁹ que substancia os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado da Educação.

Concordamos com os estudos que ao apresentar as reformas implementadas pelo governo do Estado de São Paulo a partir de 1995, para o setor educacional, identificam o seu caráter neoliberal⁷⁰, e quando estas análises situam a caracterização que estabelece a implementação das Normas Regimentais Básicas como medida que “completou” o cronograma de medidas ordenadas e concatenadas, objetivando instituir uma lógica competitiva e anti-estatal⁷¹. A estes estudos queremos acrescentar o papel político desta exigência, no fato de que a implantação das Normas Regimentais Básicas em 1998 relaciona-se diretamente com a retirada do caráter deliberativo dos Conselhos de Escola reduzindo ainda mais a sua “autonomia”, configurando-se como um dos indícios da contra-reforma que impôs a retração de importantes conquistas da classe trabalhadora, comum à política social do novo modelo de acumulação capitalista cuja característica fundamental é a supressão de direitos sociais ainda que restritos e segmentados.

⁶⁹ Parecer CEE nº 67 de 06 de Maio de 1998.

⁷⁰ Estaremos tratando deste assunto específico no item 2.1 do Capítulo II.

⁷¹ Ver OLIVEIRA, 1999; ASSIS, 1999; VIRIATO, 2001; GOULART, 2004.

Na lógica que guiou a reforma educacional paulista, conectada com a reforma do Estado, que ao longo de 1990 modificou o funcionamento da economia capitalista no Brasil e os objetivos da política de Estado para os setores públicos, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, através do Conselho Estadual de Educação⁷², estabeleceu as Normas Regimentais Básicas para que todas as escolas produzissem os seus regimentos em substituição ao Regimento Comum⁷³, orientado sob legislação produzida ainda durante a Ditadura Militar, que regulamentou as escolas da rede estadual de ensino paulista por 20 anos e segundo o próprio Parecer de nº 67/98, *“distante da realidade do dia-a-dia escolar”, por ser “um regulamento praticamente desconhecido pela comunidade escolar, onde pais e alunos que, no ato de matrícula declaravam estar de acordo com suas determinações”*. Sua substituição representou, segundo a SEE, *“o esforço de consubstanciar em texto normativo os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação, bem como dos novos mecanismos instituídos pela LDB, que confirmam a importância de uma gestão escolar democrática, fortalecida em sua autonomia e compromissada com a elevação do padrão de qualidade de ensino oferecido à população escolar”*.

Ainda, segundo o mesmo Parecer, *“a autonomia da escola não deve ser um discurso vazio”*, sendo esta autonomia *“definida em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino”*. Afirma ainda que a ação, então caracterizada, teria como meta *“a busca de mecanismos legais e institucionais capazes de assegurar os recursos financeiros necessários para cada escola e sua capacitação para exercer uma gestão autônoma e democrática, associada ao estabelecimento dos padrões curriculares básicos e a um sistema de aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação e de avaliação externa”*⁷⁴.

⁷² O Conselho Estadual de Educação de São Paulo foi criado pela Lei Estadual nº 7.940/63, conforme o previsto na Lei Federal nº 4.024. Sua atual estrutura e atribuições estão estabelecidas na Lei Estadual nº 10.403/71. O Conselho é composto por 24 Conselheiros, com mandato de três anos cada um, renovando-se anualmente, no mês de agosto, em 1/3 de seus membros, com cinco suplentes com mandato de dois anos cada um. Este Conselho é composto por duas Câmaras e duas Comissões Permanentes: Câmara de Educação Superior (CES), Câmara de Educação Básica (CEB), Comissão de Legislação e Normas (CLN) e Comissão de Planejamento (CPL).

⁷³ O Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e de 2º Graus foi aprovado pelos Pareceres CEE nº 731/77 e 1.136/77, alterados pelo Parecer CEE nº 390/78, aprovados pelos Decretos nº 10.623/77 e 11.625/78, respectivamente.

⁷⁴ Os mecanismos de avaliação externa consistem tema importante da discussão promovida pelo Conselho estudado e será abordado ainda neste Capítulo.

Quando da sua apreciação no conselho pleno para ser aprovado, este Parecer do Conselho Estadual de Educação, que obteve a sua aprovação em 18 de Março de 1998, por maioria, recebeu do conselheiro Francisco Antonio Poli, ao votar contrariamente a aprovação do Parecer, em sua declaração de voto, a apresentação de uma crítica pública que em muito corrobora na caracterização que considera as determinações do Parecer e, conseqüentemente do conjunto de medidas implementadas, no período de 1995 até 1998 como um conjunto de medidas que revelam a efetivação de um modo de pensar a educação, a sociedade e o Estado assim como as suas relações⁷⁵.

Na declaração do conselheiro fica caracterizado o pequeno avanço em relação às normas anteriores, herança da Ditadura Militar, quando as novas determinações contrariam até o “espírito” da LDB (Lei nº 9.394/96) por serem altamente centralizadoras, deixando para as escolas “quase nada” para ser decidido

“É o velho discurso da autonomia flexibilidade, descentralização, desmascarado, na prática, por determinações que não admitem sequer questionamentos. O resultado, certamente, não deverá ser outro: as unidades escolares limitar-se-ão a transcrever, nos seus regimentos, as normas regimentais básicas. Ainda mais quando se determina que “o regimento de cada escola deverá ser submetido à aprovação da Delegacia de Ensino”. Ou seja, além de tudo, qualquer acréscimo, alteração, diminuição na elaboração do regimento terá de ser apreciado pela Delegacia de Ensino. Que autonomia é essa?”⁷⁶

Da mesma maneira autoritária as Normas regulamentam o processo de “progressão continuada” que na prática transformou-se em promoção automática que “empurra” o aluno para frente a qualquer custo, como se isso fosse um avanço real, fato que motivou estudos e considerações que apontam esta progressão continuada como a mera preocupação com os índices estatísticos criando uma falsa ilusão de que os problemas educacionais estão sendo resolvidos pela oferta da qualidade

⁷⁵ GOULART, Débora C. 2004, p.78.

⁷⁶ Ver texto integral sobre, Declaração de voto do Conselheiro Francisco Antonio Poli. In: Legislação de Ensino Fundamental e Médio, V. XLV – SECENP – Secretaria de Estado da Educação – São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo 1998, p. 188-190.

“Essas Normas Regimentais, no meu entender são pedagogicamente falhas, e politicamente inadequadas, centralizando em excesso, amarrando a escola, sufocando o projeto pedagógico, podendo trazer conseqüências desastrosas ao processo educacional. Só serão implantadas nas escolas da rede estadual por não restar a estas, outra opção. Ouso duvidar que uma boa escola particular (séria, idônea, com um bom projeto pedagógico) vá seguir essas orientações que ora se impõem à rede estadual”⁷⁷.

A declaração de voto do conselheiro revela o caráter conservador e o compromisso político do Conselho Estadual de Educação. Este Conselho em documento⁷⁸ elaborado no primeiro semestre de 1996 declara a sua complexa natureza jurídica que possui funções normativas, deliberativas e consultivas, onde “a *tríplice natureza é fonte permanente de colisões, explícitas ou não, com o Poder Legislativo, com o Poder Executivo e até com o poder Judiciário, sem contar com eventuais desencontros com as expectativas da comunidade face ao órgão, instância última de recurso*”.

Assim, a gestão do CEE/SP, se propõe, segundo o documento oficial, a exercer sua missão mais alta, de esclarecer e propor soluções, tendo como interlocutores o governo e a comunidade, sempre com o objetivo de qualificar a educação paulista, pública e privada, de todos os níveis, não como um tribunal, mas partindo de sua identidade, construída na perspectiva de responder aos desafios contemporâneos da educação paulista. Para tanto, quer com suas ações contemplar de modo esclarecedor, não apenas a população, mas as autoridades e o magistério ao sugerir, acompanhar e avaliar políticas; favorecendo a *descentralização* de decisões, fixadas por meio de Pareceres e Indicações. Cabe assim ao CEE, definir a sua vocação como órgão, não apenas técnico mas, político, fixando “*posições que expressam as diretrizes fundamentais de uma política educacional para o Estado*”. Este documento também menciona uma preocupação: o Brasil, de um modo geral, apresenta-se como um país com excesso de legislação sobre o ensino, onde a própria LDB tem uma “*inegável vocação regimental, o que é ruim*”, e argumenta a necessidade de abster-se “o quanto possível de expedir novas normas ou de modificar as vigentes, se não

⁷⁷ Idem, p. 190.

⁷⁸ “Gestão do Conselho Estadual de Educação de São Paulo”. CEE/SP, 2005. In: <http://www.ceesp.sp.gov.br>. Acesso em 09 de Janeiro de 2005

houver “*fortes razões para isso*”, e ainda que o CEE “*deve também vigiar-se para não regulamentar quando poderia e deveria apenas orientar*” e finaliza com a afirmação de que diante da “*inevitabilidade da regulamentação*”, convém ter sempre presente que não se pode esquecer , na aplicação de normas, sempre podem aparecer situações imprevisíveis no momento de sua elaboração. Daí a importância de que a própria norma tenha o “*grau adequado ou o ponto certo , para não excluir de antemão o tirocínio do executor*”⁷⁹.

Na documentação produzida no Artigas as primeiras referências ao Regimento Escolar mencionadas nas Atas das Reuniões do Conselho de Escola, estão registradas a partir de novembro de 1998, quando durante as reuniões foram feitas leituras do texto oficial das Normas, apresentado pela SEE, título a título, sendo levantados e observados destaques feitos pelos conselheiros e votadas as modificações propostas. Neste contexto foi possível constatar e caracterizar a construção coletiva do texto que configurou o Regimento Interno, nas reuniões do Conselho, como parte da sua pauta de debates, determinações e atividades encaminhadas

“Aos dez dias do mês de novembro de um mil novecentos e noventa e oito, reuniu-se extraordinariamente o Conselho de Escola da EEPSG Gal. José Artigas. Verificado o quorum, foi estabelecida a dinâmica de leitura do Regimento escolar, primeiro ponto da pauta. A aprovação foi ocorrendo, título a título, depois dos destaques e modificações”⁸⁰

O texto final do o Regimento foi aprovado, depois da última discussão, no dia 17 de Novembro do mesmo ano, por unanimidade, durante uma reunião extraordinária do Conselho de Escola, para posteriormente ser enviado para a Diretoria de Ensino para a sua homologação. A elaboração e a aprovação do Regimento Escolar, nas unidades de ensino, aconteceu em toda a rede pública do Estado de São Paulo, que durante o ano de 1998, recebeu todas as instruções oficiais para este procedimento.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Trecho extraído da Ata de Reunião de Conselho de Escola, de 10 de Novembro de 1998.

O Regimento aprovado pelo Conselho do Artigas⁸¹ e não homologado pela DE, apresentou aspectos divergentes às Normas Regimentais Básicas da SEE. Com 9 Títulos e 53 artigos, o documento traz no seu Título I os seus princípios gerais, caracterizando a Direção Colegiada em substituição a direção centralizada na figura do diretor. A Direção Colegiada, segundo o documento, seria constituída pelo diretor, vice-diretores, coordenador pedagógico, professores, responsáveis pelos alunos, alunos e funcionários, com caráter deliberativo e executivo. A Direção Colegiada deveria ser responsável por todo o projeto político/educacional produzido na unidade escolar, substituindo a ação individual do diretor e sua excessiva centralização tradicional por comissões/equipes eleitas para, manutenção, compras, merenda e funcionários, de maneira a garantir a transparência total na utilização dos recursos repassados à escola pelo poder público. O documento apresenta seus princípios gerais e objetivos alertando que seria uma ingenuidade pensar que o Regimento por si só poderia promover melhorias em relação à escola pretendida para crianças e adolescentes da periferia, filhos da classe explorada, “fato que só será real com a promoção de profundas mudanças estruturais, que possam garantir emprego, habitação, e saúde a estes alunos e a seus responsáveis”, afirmando ainda a “inutilidade em elaborar o melhor dos Regimentos quando as escola pública do Estado mais rico do Brasil não têm sequer funcionários suficientes”, exemplificando uma das principais bandeiras defendidas pela escola em suas mobilizações

“buscar mecanismos de interdisciplinaridade, a partir da discussão conjunta, significa exigir de todos os envolvidos no processo educacional, conhecimentos que extrapolem a mediocridade dos livros didáticos, processo enriquecido por debates, por exemplo, sobre a conjuntura nacional e internacional. Como consequência, o princípio da direção colegiada vai gerando, pouco a pouco, cultura e responsabilidade. De um lado professores e direção substituirão o tradicionalismo das aulas expositivas, passando a refletir a escola como um todo, ponto de partida para a construção do saber; de outro, a comunidade escolar, valorizando a escola não só como órgão prestador de serviços, passando a se importar gradativamente com sua qualidade, pois num processo colegiado, esta comunidade conservará o

⁸¹ Anexo II – “Regimento Escolar”. Aprovado pelo Conselho de Escola em 30 de Outubro de 1998 e enviado para a Diretoria de Ensino de Diadema para ser aprovado.

prédio, os equipamentos, os espaços nela utilizados, já que estará deliberando sobre o que ocorre no seu interior'. (...) “partimos do princípio de que tudo deve ser deliberado pelo Conselho de Escola, independentemente das esclerosadas e extemporâneas leis vigentes que dificultam a verdadeira autonomia da escola pública’ (...) ‘Os interesses imperialistas serão desnudados e desmascarados à medida que a comunidade escolar entender que as leis vigentes são, com raras exceções, expressão desses interesses. A escola laica e democrática será construída como estamos construindo este regimento”⁸²

O texto refere-se ainda à inutilidade de se constatar em documento garantias de acesso e permanência quando a *“realidade mostra justamente o contrário: crianças buscando vagas distante do seu local de moradia e adolescentes do ensino médio disputando bingões de vagas”* em uma referência aos sorteios realizados nas escolas onde as vagas eram disputadas pela população e no mesmo sentido o texto faz uma crítica aos cursos de formação continuada docente, os PECs⁸³ que não estariam garantindo a qualidade necessária à formação de professores que *“não têm acesso a uma formação de qualidade”*. No seu título III, referindo-se à gestão, o documento reafirma a proposta de gestão já praticada na escola e caracterizada como Direção Colegiada, forma esta não prevista pelas Normas Regimentais oficiais. Ao mesmo tempo, o Regimento do Artigas, coloca junto às instâncias deliberativas já estabelecidas, as Assembléias Gerais, para decidir entre outras deliberações os casos de desrespeito às normas de convivência, também não previstas pelas Normas Regimentais da SEE.

Quanto às instituições escolares, o documento cita a APM como instituição jurídica receptadora das verbas públicas, que devem ser gerenciadas conforme as decisões do Conselho de Escola, garantindo a total transparência da aplicação destas verbas e o Grêmio Estudantil Livre⁸⁴, criado de forma autônoma com garantia de sua total liberdade de expressão, manifestação e organização. No seu Título IV, o processo de avaliação define como princípios, a luta pela melhoria da qualidade do ensino, a valorização da avaliação interna, individual e coletiva em detrimento da

⁸² “Regimento Escolar”. In: Título I - Dos Princípios Gerais.

⁸³ O Projeto de Educação Continuada, foi instituído para a formação docente e implementado pela Secretaria de Estado da Educação em 1996. Ver Viriato, 2001, p. 123-127.

⁸⁴ Este tema será abordado ainda neste Capítulo.

avaliação externa, *“punitiva, discriminatória, elitizante e desconectada da realidade particular das escolas”*, propondo a valorização da auto-avaliação como instrumento de *“conscientização e politização”*⁸⁵.

Ao contrário das Normas Regimentais Básicas, o Regimento do Artigas, posicionava-se radicalmente contrário à instalação de qualquer tipo de parceria com a iniciativa privada *“para organização e desenvolvimento do ensino, por entender que o ensino público é de única e exclusiva responsabilidade do Estado”*⁸⁶.

Em 06 de Maio de 1999, segundo Termo de Ação Supervisora⁸⁷, no período da tarde, a escola recebeu instruções subscritas pela então Delegada de Ensino, insistindo na necessidade de reformular e adequar o Regimento Escolar às Normas Regimentais Básicas. O Conselho, respondeu em 23 de Fevereiro (protocolo 00581/99), que *“o Regimento em vigor, naquela U.E. era o mesmo que havia sido aprovado pelo Conselho de Escola, depois de amplamente discutido com os diferentes segmentos da comunidade escolar”*. Através deste documento, os membros do Conselho, fizeram um convite a representantes da Secretaria da Educação, à Dirigente Regional de Ensino, aos Supervisores e ao Conselho Estadual de Educação, para que os mesmos comparecessem a uma reunião do Conselho de Escola na unidade de ensino. Visavam debater e promover o convencimento por parte dos conselheiros do Artigas de que a melhor proposta, a mais coerente para compor o Regimento da escola, seria a apresentada nas Normas Regimentais Básicas.

Esta polêmica permaneceu até Novembro de 1999. Neste período a escola recebeu por 10 vezes a visita de supervisores de ensino, sempre com a presença de dois supervisores, com o objetivo de solicitar a entrega urgente do Regimento Escolar, devidamente reformulado. Esta exigência se deu em todas as visitas, segundo os registros feitos pelos próprios supervisores⁸⁸ quando, segundo o depoimento de professores e ex-alunos entrevistados neste estudo o texto do Regimento foi feito pelo então diretor da U.E., entregue e homologado pela Diretoria

⁸⁵ “Regimento Escolar”. In: Título IV, Capítulo I, Artigo 17º § 3º.

⁸⁶ “Regimento Escolar”. In: Título V, Capítulo II, Artigo 25º § 1º.

⁸⁷ Documento que registra a visita dos Supervisores da Diretoria de Ensino.

⁸⁸ Foram registrados em “Termos de Visitas” ou “Termo de Ação Supervisora”, nos dias, 06 de Maio, 14 de Junho, 25 de Julho, 03 de Julho, 16 de Julho, 20 de Setembro, 18 e 20 de Outubro, 05 e 12 de Novembro. No dia 14 do mês de Junho, um dos professores e membro do CE do Artigas encontrava-se preso depois de participar de uma atividade reivindicatória promovida pela escola, na Praça da República, em frente à SEE, fato que será abordado ainda neste Capítulo.

Regional de Ensino, de maneira unilateral e sem passar, evidentemente, pela aprovação do Conselho de Escola.

Durante o período, apesar das visitas e da pressão feita através dos supervisores, o Conselho de Escola, no dia 31 de Março de 1999, registrou em sua pauta de discussões a decisão não alterar o texto do Regimento, não aprovando que o diretor o fizesse isoladamente, mantendo ainda a posição de receber representantes da Secretaria da Educação para um debate.

No contexto em que está inserida a polêmica entre a Diretoria Regional de Ensino/SEE e o Conselho do Arigás, sobre a aprovação do Regimento Escolar, interessa-nos identificar, no interior do projeto de formação proposto pela escola, o processo de resistência à implantação do conjunto de medidas que deram início à Reforma Educacional paulista. Tal reforma, composta por medidas de cunho neoliberal, foram implementadas em ações separadas mas inter-relacionadas de forma articulada, que ao constituir o objeto de análise de diversos autores⁸⁹, possibilitou a definição de um cronograma que teve o seu início em Janeiro de 1995 com a primeira medida, seguindo até o mês de Março de 1998 com a “última” que foi precisamente o Parecer nº 67/98 criando para toda a rede de ensino as Normas Regimentais Básicas.

A “finalização” do cronograma de medidas representou, portanto, o importante “fechamento” de um conjunto de medidas que ao serem implementadas permitiram a expansão dos princípios neoliberais para a educação pública paulista. Tais medidas encontraram base legal na LDB e no conjunto de Decretos, Resoluções e Pareceres constituídos para assegurar suas determinações. Neste conjunto o Parecer CEE nº 67/98 que determina as Normas Regimentais, ocupou um lugar estratégico ao retirar todas as possibilidades de relativa autonomia, mantidas até então, por parte da chamada gestão democrática, estreitando e retirando legalmente o caráter deliberativo, conquistado anteriormente, para os Conselhos de Escola.

⁸⁹ Ver GENTILI, 1997; OLIVEIRA, 1999; BIOTO, 2000; NERY, 2000; ARELARO, 2000; VIRIATO, 2001e GOULART, 2004.

1.3 A finalidade educacional: formação integral do aluno

- **O Grêmio do Artigas : gestando a coisa pública**

No Brasil a participação das organizações de estudantes, junto às lutas do movimento social, tem seus registros em uma historiografia recente⁹⁰. Atualmente os grêmios estudantis são entidades representativas dos estudantes previstas na Lei Federal nº 7.398/85. Também reforçam a existência dos Grêmios Estudantis, a Lei Complementar nº 444/85 no seu artigo 95. A Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53, inciso IV, reforça o direito dos estudantes de se organizarem e participar de entidades estudantis, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a LDB.

No Artigas a formação do grêmio estudantil acompanhou todo o processo de construção da direção colegiada. Quanto à inauguração da escola, de 1985 até 1995, não existem registros documentais sobre o trabalho do grêmio estudantil, mas segundo os depoimentos colhidos nas entrevistas deste estudo, o grêmio sempre esteve presente na escola. Nas declarações dos entrevistados, foi possível perceber que ao lado do CE, a participação dos alunos via grêmio, tornou-se conectada com a proposta político pedagógica estruturada na escola, ganhando características bastante próprias:

“na época da ditadura militar haviam os Centros Cívicos, e agora o Grêmio Estudantil e os diretores trabalham na perspectiva de cooptação desses alunos, então você tem que formar grêmios que não têm nada a ver com legislação. O grêmio é uma entidade, é um espécie de “sindicato” dos alunos dentro da escola ... a organização tem que ser autônoma e independente ... e tomar cuidado também para não atrelar às organizações nossas, as organizações que nós propomos no movimento, partido político ... se a gente está desatrelando do braço do Estado , quer dizer, o diretor intervindo nos grêmios estudantis, porque a gente vai atrelar às nossas organizações, aos nossos partidos políticos ... tem que permitir aos alunos ... a auto organização deles, no mínimo a gente pode estar colaborando na

⁹⁰ Sobre o assunto ver os estudos de MENDES JR., 1981; GHANEM, 1989; PESCUA, 1990; VALLE, 1999; FERREIRA, 2002.

organização, mas não pode atrelar e nem tutelar, que isso, o diretor já faz”⁹¹.

“Ainda acho que precisava mais organização”⁹²

“Olha, grêmio... era melhor... hoje tem outros interesses, já foi bom”⁹³

“Teve época que funcionou. Teve uma turminha boa que trabalhava. Em 96, 97, 98... funcionava muito bem, ajudava a organizar a escola, a gente na merenda. O grêmio agora... põe música de hoje em dia... de jovem, rap... ultimamente é só isso aí”⁹⁴

Os primeiros registros sobre o Grêmio Estudantil da escola são do período posterior a Setembro de 1995, quando em reunião do CE, foi ponto de pauta uma discussão sobre a legalização do Grêmio. Nestes registros, fica bastante evidente a existência de uma polêmica, quanto à legalização ou não do Grêmio. Porém naquele momento, ao ser votada a questão, o caráter de “grêmio livre” foi mantido.

Segundo as atas das reuniões do CE, as eleições para constituir a direção do grêmio sempre seguiram normas discutidas e aprovadas pelo CE, assim como um calendário para a formação e inscrição de chapas concorrentes, sua divulgação em assembleias de alunos, nos três períodos da escola, e as eleições. A direção eleita apresentava, nas reuniões do CE, suas propostas e perspectivas de atuação, para serem aprovadas⁹⁵. O CE nesta época posicionou-se a favor da obtenção, por parte do Grêmio, de um espaço específico para a sua utilização, uma sala apropriada; o que foi aprovado e efetivado posteriormente. Ao mesmo tempo os registros confirmam cobranças por parte do CE quanto à atuação e responsabilidade do Grêmio em relação à preservação e limpeza da escola, quando ao quadro de depredação e o número de pichações, revelando um contexto alarmante, vivido pela escola, em 1996⁹⁶. Neste contexto ao lado das atribuições e responsabilidades, evidenciam-se também as prestações de contas, por parte dos membros do Grêmio, quando da aquisição de qualquer tipo de material.

⁹¹ Trecho da entrevista com o Professor Antonio Geraldo Justino, realizada em 27 de Novembro de 2004.

⁹² Trecho da entrevista com o ex-aluno Lafayette Gomes, realizada em 15 de Outubro de 2004.

⁹³ Trecho da entrevista com a ex-aluna e secretária de escola Maria Aparecida Miranda, realizada em 01 de Outubro de 2004.

⁹⁴ Trecho da entrevista com a funcionária de escola Maria Lucia dos Santos, realizada no dia 30 de Outubro de 2004.

⁹⁵ Trecho da Ata de reunião de CE, de 27 de Março de 1996.

⁹⁶ Trecho da Ata de reunião do CE, de 15 de Abril de 1997.

Os problemas de cada gestão do Grêmio eram levados às reuniões do CE e debatidos abertamente, como por exemplo, a arrecadação de dinheiro sem prestação de contas; problemas com as chaves da escola; irregularidades sobre o comportamento dos alunos do Grêmio. Em um destes momentos, a direção do Grêmio se dispõe a entregar seus cargos, mas o CE avaliando contrariamente à esta decisão, manteve a direção e pediu aos membros do Grêmio mais maturidade.

A partir de abril de 1998, foi discutida e aprovada a participação do Grêmio em outros “espaços” de discussão na escola, como as HTPCs e Reuniões Pedagógicas, com a finalidade de apresentar e esclarecer melhor suas propostas para o conjunto da escola e ao mesmo tempo preparando-se para participar do Conselho⁹⁷. Porém na gestão de 1998, no mês de Julho, o CE se reuniu para discutir a punição para alunos da direção Grêmio, que haviam usado, sem permissão, o carro de uma professora que ficava no estacionamento da escola. Como decisão, os alunos acusados receberam suspensão, a direção do Grêmio foi destituída e novas eleições foram convocadas⁹⁸.

Entre as ações que contaram com a participação do grêmio estudantil do Artigas, entre 1995 e 2000, foi possível identificar duas possibilidades de participação com caráter distintos. Na primeira, aquelas atividades de caráter cultural e recreativo, como excursões, campeonatos esportivos, projetos culturais envolvendo a utilização/ acesso de livros e filmes, grafiteagem na escola, a organização de bailes, festas, peças teatrais, palestras e debates; atividades sempre em consonância com a dinâmica da escola, discutidas nas reuniões do CE ou nas HTPCs. No segundo conjunto de possibilidades, encontram-se aquelas com caráter reivindicatório mais próximo ao conjunto das lutas gerais ou específicas do movimento em defesa da escola pública, que envolveu a escola, no período referido neste estudo: a participação organizada de alunos nas Assembléias e atos públicos convocados pelo sindicato dos professores, APEOESP; nas diversas idas à Diretoria Regional de Ensino de Diadema, à SEE e à FDE, ao Palácio dos Bandeirantes, à Brasília e no movimento para a criação de grêmios estudantis em escolas de bairros próximos ao Artigas. Esta participação tornou-se um dos importantes pilares do projeto de educação, defendido pela escola. Neste sentido interessa-nos, estudar mais de perto

⁹⁷Trecho da Ata de reunião do CE, de 09 de Abril de 1998.

⁹⁸ Trecho da Ata de reunião do CE, de 03 de Julho de 1998.

este processo de participação e a reação por parte do sindicato dos professores e do governo do Estado, que resultam na criminalização de tais atividades.

- **Cerceamento e reação**

No dia 06 de Abril de 1997 a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Diadema recebeu uma representação⁹⁹ para a apuração de responsabilidade pelos fatos ocorridos na Quadra dos Bancários, na Av. Tabatinguera nº 192, na Capital paulista, durante uma Assembléia do sindicato dos professores, APEOESP, no dia 04 do mesmo mês, quando um grupo de crianças e adolescentes, portando faixas e cartazes, manifestou-se “indevidamente”, no momento em que o presidente da entidade docente se encontrava com a palavra. Segundo o pedido de representação o protesto gerou um tumulto que ganhou proporções violentas, culminando com a suspensão da Assembléia¹⁰⁰.

Nesta representação foram descritas crianças e adolescentes que protestavam contra o presidente do sindicato. Estas são identificadas como alunos do Grêmio Estudantil da EEPSP General José Artigas e que estariam ali trazidos por professores conselheiros e representantes da subsede do sindicato de Diadema que *“utilizou-se mesquinamente dos menores para atingir fim de natureza exclusivamente pessoal”*. No documento, o ato de levar os alunos nas Assembléias é avaliado como uma *“atitude irresponsável, despropositada e ilegal dos que levaram esses menores para participar de uma atividade sindical não condizente com a sua maturidade e interesse, incitando-os a provocar e gerar desordens e tumultos, possivelmente sem a autorização de seus respectivos responsáveis e talvez em seus horários de aulas, em patente desobediência aos ditames da Lei 8069/90”*¹⁰¹.

Neste mesmo documento encontra-se o parecer do juiz da Vara da Infância e da Juventude, datado de 23 de Abril de 1997, que julgou não ser um problema da competência do juízo da Infância e da Juventude, encaminhando o caso à Delegacia

⁹⁹ De acordo com a legislação ao registrar uma representação “a vítima comunica um crime e requer providências do Estado para punir o seu responsável devendo ocorrer nas ações condicionantes, dando autorização ao Ministério Público para agir”. Ver NUCCI, Guilherme de Souza. 2005, p. 86

¹⁰⁰ A representação foi assinada por seis professores, pertencentes a subsede do Município de Santo André dirigida então pela corrente “Articulação Sindical” que estava na direção do sindicato há alguns anos, como iremos verificar no Capítulo II.

¹⁰¹ Trata-se do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente.

de Ensino “para que, se for o caso, apure eventual irregularidade praticada por seus professores”.

A Delegacia de Ensino de Diadema, atual Diretoria de Ensino, em contato com a escola, pediu esclarecimentos que foram feitos através de um ofício¹⁰² onde, a direção da escola, explicou que a mesma não contava com grêmio estudantil constituído formalmente, esclarecendo ainda que o fato ocorrido não guardava qualquer vínculo com a direção da escola, embora os alunos estivessem acompanhados, durante o episódio, por professores integrantes do corpo docente da escola.

No dia 10 de Outubro de 1997, o então diretor do Artigas, Sr. João Carlos Ribeiro Achon, atendendo à intimação, compareceu a Vara da Infância e Juventude para prestar esclarecimentos junto a um assistente social, na Vara Central da Infância e da Juventude, em São Paulo, nos autos de sindicância, inicialmente movido por seis professores e posteriormente, de acordo com a legislação, por uma representação da SEE ¹⁰³. No mesmo local, no dia 2 de Março de 1998, o professor Antonio Geraldo Justino foi ouvido:

“Segundo o Sr. Antonio Geraldo, é comum a participação de alunos menores, maiores, em Assembléias e atos da categoria, apoiando a luta em Defesa da Escola Pública, *já que se organizam através de grêmios Estudantis*, e estes são convidados pelos próprios Sindicatos a participarem de todos os eventos.”

“salientou, que os menores são convidados pelos Sindicatos, Direção Estadual, por escrito, (panfletos e cartazes), inclusive até os pais podem participar, e na própria entidade referida acima, existem estas convocatórias.”

“esclareceu, que o Município de Diadema, através da sub-sede representa hoje uma das maiores forças de oposição a esta direção estadual”¹⁰⁴.

O parecer social que consta nos Autos de Sindicância, observados logo abaixo das declarações do professor acusado, merece maior atenção: “*Face ao que foi*

¹⁰² “E.E. General José Artigas”. Ofício nº 41/97, de 20 de Maio, em resposta ao protocolo nº 1154/97 da Diretoria Regional de Diadema.

¹⁰³ “Autos de Sindicância”. Processo nº 136/97. Vara Central da Infância e da Juventude. Fórum Dr. João Mendes Junior, s/nº, Centro, São Paulo.

¹⁰⁴ “Autos de Sindicância” nº136/97, pág. 53 e54.

relatado, e tudo indicar que se trata de divergências políticas, e o professor jamais iria informar quem são os menores envolvidos”.

Os seis professores, que haviam dado início a sindicância também foram ouvidos nos Autos no dia 20 de Abril de 1998. Dos registros de suas declarações, transcrevemos trechos que esclarecem a “participação” dos alunos

“Não é comum a participação de menores em Assembléias da categoria em ambientes fechados, que foi o que ocorreu na quadra (...) é comum a participação destes menores em atos públicos, ex. praças, ruas, etc.”

‘os menores não participam, mas poderão acompanhar, através de convocação, após a ocorrência da Assembléia’. ‘A Assembléia realizada seria para decisões importantes da categoria, onde não se faz necessário a participação de alunos. Quanto aos atos de violência, ressaltou, que foram gestos obscenos, faixas com palavras inadequadas, conforme fotos, enfim ficou evidente que tal professor incitou os menores, pois nada fez para tranquiliza-los, pelo contrário, que permanecessem onde estavam, se expressando livremente”¹⁰⁵.

A conclusão da Sindicância foi publicada no dia 14 de Agosto de 1998: arquivamento. O juiz responsável considerou pelas provas apresentadas que o fato não ficou cabalmente comprovado¹⁰⁶. Os alunos do Artigas continuaram a ser presença constante nas Assembléias convocadas pelo sindicato docente e em outras atividades relacionadas à defesa da escola pública.

No dia 17 de Abril de 1997, no contexto que configurou a implementação das medidas que levariam à proposta de Reforma Administrativa e a Reforma da Previdência pelo governo Fernando Henrique Cardoso, os sindicatos filiados à CUT, entre outras entidades, aprovaram um grande ato na capital do país, o Dia Nacional de Luta e para tanto foram organizadas caravanas em diferentes estados do país. Em São Paulo, a APEOESP organizou a participação docente, para um ato público na Praça da República, em frente à SEE e depois do ato estaria enviando 60 ônibus para Brasília.

¹⁰⁵ “Autos de Sindicância” nº 136/97, pág. 67- 68 e 69.

¹⁰⁶ Idem, pág. 94.

No Artigas o assunto foi discutido em reunião do CE no dia 15 de Abril, onde foi esclarecida a necessidade de entender o contexto das Reformas e participar da caravana. Foi feita uma discussão sobre as condições de aposentadoria dos trabalhadores brasileiros, as questões do desemprego mundial e as necessidades ligadas à luta do MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, por Reforma Agrária que também estariam presentes, na manifestação em Brasília. Da escola estariam participando alunos e professores.

No mesmo dia, 15 de Abril de 1997, a direção da Apeoesp protocolou na Promotoria da Vara da Infância e da Juventude de Diadema um pedido para que fosse apurada a denúncia de que o professor Antonio Geraldo Justino, da escola Artigas, estaria levando para o ato da Praça da República e depois para Brasília, cerca de 15 alunos e também que fosse apurada a existência de autorização para os menores viajarem.

O processo a partir de então seguiu todos os trâmites legais com a requisição e instauração de procedimentos verificatórios da denúncia através da 2ª Vara Criminal, que entrou em contato com a Diretoria de Ensino de Diadema, visando informes sobre o professor denunciado, sobre os fatos e pedindo os nomes dos menores envolvidos e as autorizações de seus responsáveis. A Diretoria de Ensino, em contato com a escola, concluiu no seu parecer que todas as informações sobre os menores deveriam advir da sub-sede da APEOESP de Diadema

“que embora tendo exercido o direito de representação a ele constitucionalmente garantido e por ser Membro Representativo – Apeoesp, o mesmo não solicitou da escola qualquer autorização para que os adolescentes o acompanhassem no evento”¹⁰⁷.

No Termo de Declarações apresentado no processo, no dia 23 de Setembro de 1997, na Vara Criminal da Infância e da Juventude foram apresentadas as autorizações dos responsáveis. Apenas dois alunos eram menores de idade os demais eram maiores de dezoito anos. A conclusão do processo: arquivamento.

No ano seguinte, uma atividade dos alunos do Grêmio do Artigas tornou-se “caso de polícia” quando no dia 12 de Março de 1998, em Diadema um grupo de aproximadamente 300 alunos em passeata para promover a formação de Grêmios,

¹⁰⁷ Diretoria de Ensino de Diadema - Informação nº 042/97

saindo da escola Artigas e dirigindo-se às escolas estaduais vizinhas, por volta das 19:00 horas, terminou em tumulto. A passeata que contava com um carro-de-som, cedido pela sub-sede da APEOESP/Diadema, ao chegar a EE Ministro Paulo Quintanilha Ribeiro, por meio do carro-de-som, passou a chamar a atenção de todos, através de palavras de ordem, para a necessidade da organização dos estudantes, de todas as escolas, em Grêmios.

Os alunos do Grêmio do Artigas, já haviam tentado uma reunião com a direção da escola Quintanilha, mas não foram recebidos pela mesma. Naquele momento, de acordo com o relato do Termo Circunstanciado de Ocorrência Policial nº 245/98, em depoimentos prestados posteriormente pelos alunos envolvidos, a direção da escola não permitiu a saída dos alunos que permaneceram no pátio da escola. O carro-de-som do sindicato, também permaneceu em frente ao portão da escola, convidando os alunos para um ato em prol da construção de um grêmio estudantil no Quintanilha. Segundo os alunos, naquele instante foram ouvidos vários disparos de arma de fogo, provavelmente executados pelo então responsável na zeladoria¹⁰⁸ daquela escola, o que gerou grande tumulto. A Polícia Militar que já havia sido acionada pela direção da escola, segundo o mesmo documento e nas declarações da vice-diretora, ao chegar deteve três alunos, considerando-os responsáveis pelo ato e efetuou a apreensão do carro-de-som.

Os três alunos, dois do Artigas e um da E.E. Arco Íris¹⁰⁹ foram indiciados por “perturbação da ordem pública” e “incitação ao crime” e o carro-de-som¹¹⁰, foi apreendido pela Polícia Militar sob a acusação de ser a “arma do crime”.

O resultado deste processo foi a condenação dos alunos que tiveram como pena o pagamento de multa em dinheiro. Quanto ao processo de liberação do veículo, tornou-se um embate político entre a sub-sede de Diadema e a sede Central da APEOESP.

O embate teve início com o fato de ser necessário, para que o veículo fosse liberado, o presidente da APEOESP, Roberto Felício, enviar um ofício ao Juiz de Direito da 2ª Vara Criminal de Diadema, solicitando a liberação do veículo. Ora, a sub-sede do sindicato em Diadema caracterizou-se, desde a sua fundação em

¹⁰⁸ Decreto nº 40.071 de 03 de Maio de 1995.

¹⁰⁹ A E.E. Arco Íris localiza-se à Rua Afonso Pena nº 450 no Bairro Jardim Alvorada, sendo uma das escolas, próximas ao *Artigas* onde os alunos pretendiam estender a “luta pela criação de grêmios”.

¹¹⁰ Veículo VW Kombi, placa BZC 6214.

meados dos anos 80 por sua posição de forte oposição à política defendida pela diretoria central¹¹¹, que na década de 90 havia aderido ao sindicalismo de participação e afastava-se radicalmente do sindicalismo de confronto que privilegia a luta direta. Conseqüentemente, o veículo representava importante papel para a ação de mobilização defendida pela oposição que dirigia a sub-sede/Diadema: o veículo, um VW Kombi, com aparelhagem de som, fora adquirido pela sub-sede no ano de 1996, fruto da contribuição de fundo de greve¹¹², arrecadado como contribuição, entre os operários das fábricas Conforja e Volkswagen, da contribuição de militantes de outras categorias e dos repasses recebidos pela sub-sede Diadema, vindos da contribuição mensal de todos os associados da APEOESP sob o controle e a administração da direção central do sindicato.

Ao ser adquirido e equipado, o veículo foi registrado em nome da APEOESP de acordo com o seu estatuto e, ao ser apreendido, só poderia ser liberado diante de um ofício do presidente da Apeoesp, Roberto Felício. A sub-sede de Diadema enviou então um ofício em nome dos professores de Diadema, reunidos ordinariamente em RE¹¹³, no dia 07 de Maio de 1998, exigindo o imediato encaminhamento do documento para a liberação do veículo:

“A apreensão da Kombi pelo Judiciário só vem a confirmar a perseguição a que estão submetidos todos os que lutam neste país (...) Precisamos da Kombi. Precisamos dela para a organização dos professores de base. Para apoiar o movimento popular e estudantil. Sempre a unidade da classe para barrar a ofensiva da burguesia”¹¹⁴.

Este ofício foi entregue à Sede Central do sindicato, no dia 08 de Maio de 1998. Em resposta a direção do sindicato apresentou um memorando onde constava o modelo de um termo de responsabilidade, elaborado pelo seu Departamento Jurídico, que deveria ser assinado e ter a firma reconhecida, por todos os membros da

¹¹¹ A origem e a formação desta oposição será apresentada no Capítulo III.

¹¹² Trecho da entrevista com o professor Benedito Caetano da Silva, tesoureiro na subsede da APEOESP/Diadema, quando da aquisição do veículo, concedida no dia 21 de Agosto de 2005.

¹¹³ Representantes de Escola, instância do organograma da Apeoesp, que se reúne ordinariamente e extraordinariamente, o RE é composto pelos professores eleitos entre os associados nas unidades escolares que compõe uma subsede.

¹¹⁴ Trecho de documento com a assinatura dos professores em Reunião Ordinária de RE, realizada em 07 de Maio de 1997 em Diadema.

Executiva da subsede de Diadema¹¹⁵. Tão logo este documento chegasse à Sede Central, o pedido de liberação do veículo apreendido seria assinado pelo presidente do sindicato.

Os professores da Executiva de Diadema consideraram o *“termo de responsabilidade”* uma ofensa aos lutadores. Considerando que, submeter-se a tal *“regulamentação”* por parte da direção do sindicato seria *“concordar com o processo de dominação de classe”*, estariam *“sendo irresponsáveis com todos os que querem lutar por terra, trabalho, emprego, moradia, educação, saúde, etc”*¹¹⁶

Iniciou-se então um processo de denúncia por parte da subsede Diadema, por meio do seu Boletim Informativo, e documentos distribuídos em outras sub-sedes regionais, nas Reuniões de Representantes de Escola de outras regionais, no Conselho de Representantes – CR, nas Assembléias Estaduais da categoria, no XVI Congresso Estadual de Educação, realizado na cidade de Serra Negra em 1998, e na II Conferência Estadual de Educação na cidade de Águas de São Pedro, no ano de 1999 em São Paulo.

Apesar das denúncias, a direção do sindicato não liberou o veículo que veio a ser “depenado”, antes de apodrecer no pátio da delegacia de polícia de Diadema.

O processo que consolidou a oposição política desenvolvido pela subsede da APEOESP/Diadema, em relação à política sindical encaminhada pela direção central do sindicato, será apresentado em item do Capítulo III deste estudo, porém ao tratarmos da participação e organização dos estudantes, cabem questionamentos que são remetidos para o terreno da participação e da organização dos alunos no processo de resistência às reformas e na luta por melhorias em defesa da escola pública. Os elementos apresentados constituem questões centrais que envolvem a fragmentação e a cooptação que tanto dificultam a organização e a mobilização da categoria diante das questões educacionais. Parece-nos estar colocada uma importante reflexão para a ação sindical docente. Uma reflexão sobre a ação corporativa na perspectiva de analisar a identidade dos interesses que colocam juntos diferentes movimentos, e a necessidade de identificar seus interesses e promover a união das lutas destes diferentes sujeitos.

¹¹⁵ A Executiva da subsede é a sua direção regional, eleita por voto direto dos professores associados das escolas que compõem a regional.

¹¹⁶ Documento da Executiva da APEOESP/Diadema em resposta ao Memorando da Central, de 08 de Maio de 1998.

Diante dos fatos apresentados e o nosso interesse em compreender, nas diferentes formas de resistência a organização na escola e a luta sindical docente, destacamos neste contexto, algumas indagações: a presença dos alunos seria aceita, nas assembléias e nas atividades chamadas pelo sindicato docente desde que eles não se manifestassem ou se a manifestação dos mesmos fosse favorável às teses e aos encaminhamentos propostos pela direção do sindicato?

A participação dos alunos em todas as oportunidades apresentadas aqui estavam conectadas à proposta de formação construída na escola Artigas, e à concepção de escola pública contida nesta proposta. Diante das medidas reformadoras o movimento reivindicatório organizado na escola posicionava-se em campo oposto aquele onde estavam situadas as propostas defendidas pela direção da APEOESP, configuradas pela sua adesão ao sindicalismo de participação, em meio ao avanço das medidas neoliberais na educação pública paulista.

Neste sentido a ação repressiva levada pelas forças que representam a direção da entidade sindical, que desqualifica e criminaliza as formas de luta organizada de oposição, colocadas no campo do enfrentamento e da luta direta, seguem a lógica apresentada pelo Estado autocrático.

- **O Estado autocrático contra a mobilização estudantil**

O projeto de educação/formação desenvolvido no Artigas teve na sua ação organizativa, o pilar reivindicatório como parte importante do seu projeto educacional. As reivindicações consideradas primordiais para desenvolver um trabalho educacional de qualidade mínima, e que não podiam ser “resolvidas” no âmbito da escola, eram levadas, diretamente às instituições responsáveis pela administração pública do Estado de São Paulo.

A escola promoveu no período de 1996 a 2000, seis incursões à SEE, na Praça da República, uma a Diretoria Regional de Ensino do Município de Diadema, duas ao Palácio dos Bandeirantes, e uma à Brasília¹¹⁷. Todas estas “visitas” eram antecipadamente discutidas e aprovadas nas reuniões do CE, sendo também ponto

¹¹⁷ Devido às repercussões da participação de alunos nesta atividade, tratamos do seu detalhamento, mais adiante, neste Capítulo.

de pauta nas reuniões das HTPCs¹¹⁸, nos três períodos da escola. Depois de cumprida a atividade, sua avaliação tornava-se ponto de pauta obrigatório nas mesmas instâncias de discussão no interior da escola.

Nestas atividades, participavam professores, alunos, funcionários e pais de alunos, sendo que, segundo as atas e os depoimentos a respeito, a participação maior era sempre de professores e alunos¹¹⁹. As visitas à Secretaria de Educação, eram aprovadas pelo CE e sua organização ficava por conta dos professores e dos alunos do Grêmio, nos três períodos. Estas atividades tornaram-se mais freqüentes e ganharam força na medida em que o próprio CE tornou-se de fato o centro de organização da escola, por volta de 1990, levando na pauta de suas reuniões o debate sobre os temas considerados mais importantes e urgentes a serem debatidos e esclarecidos a todos os presentes, uma vez que a grande maioria das reuniões possuía um caráter ampliado, para permitir a participação do maior número possível de interessados, todos com direito a voz, deixando o voto apenas para os conselheiros, eleitos entre os seus pares.

Porém a proposta de levar as reivindicações aos os órgãos “competentes”, reforça, a nosso ver, o caráter de impulsionar o processo de formação da consciência reivindicatória e as possibilidades da sua extensão

“não queríamos uma escola tecnicista, uma escola que pensa em vestibular... nada disso, ... uma escola a serviço da classe e obviamente a gente entendia que ele só vai estar a serviço da classe com qualidade, com qualidade e a gente entendia que para garantir o mínimo de qualidade era preciso garantir uma logística: funcionários, verba pra comprar material, bibliotecário, e que a gente pudesse, à partir dessa logística ter condições de implementar uma escola de qualidade mas qualidade voltada pra classe explorada, não qualidade pra prestar vestibular (...) este projeto procurou ligar as lutas políticas que já existiam no entorno da escola ... os pais que nós conseguimos trazer para dentro do Conselho eram os pais, a maioria dos pais combativos, eram militantes do movimento popular também (...) defendemos uma proposta político pedagógica que vê a educação libertária, educação que conduz à crítica, educação onde as pessoas sabem porque estão na escola e qual a

¹¹⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Lei Complementar nº 836, de 30 de Dezembro de 1997, que institui o quadro público do magistério paulista.

¹¹⁹ Segundo o depoimento dos conselheiros entrevistados, antes de 1996, este tipo de atividade já acontecia, mas não existem documentos a este respeito na escola.

perspectiva fora da escola, no mercado de trabalho,
etc.”¹²⁰

A rede pública de ensino paulista, no contexto que se seguiu ao final da Ditadura Militar, entre os anos 80 e 90, com os governos de Maluf (1979 -1982), Montoro (1983 - 1986), Quéricia (1987-1990) e Fleury (1991-1994), estabeleceram uma política que não vislumbrou a melhoria qualitativa do ensino público e a valorização docente. Destacamos para nos auxiliar em tais afirmações, os estudos realizados por Kruppa e Goulart confirmam não só a permanência de uma política educacional que não deu prioridade de recursos para a educação, mas que ao mesmo tempo, proporcionou o rebaixamento contínuo dos salários e promoveu a acentuada contenção de direitos profissionais, num contexto, em que as conquistas não vieram a garantir as reais necessidades docentes¹²¹.

No final do governo Quéricia (1987-1994), o então Secretário da Educação, José Goldemberg levou a público, as principais carências existentes, segundo as avaliações da sua gestão, ao mesmo tempo em que anunciou os planos do governo para supera-las. Neste sentido foram apresentados pelo Secretário os principais problemas a serem enfrentados, considerando três frentes. Primeiro seriam enfrentados os problemas de natureza física, como a falta de salas de aula, de carteiras para os alunos e material didático, o que gerava conseqüentemente a super lotação, onde só na grande São Paulo, 40% das escolas funcionavam em mais de três turnos. Segundo, a necessidade de manter o aluno por mais tempo na escola, ampliando cada período para cinco ou seis horas diárias. Terceiro, a contratação de funcionários suficientes, entre escriturários, inspetores de alunos e auxiliares, pois o déficit, segundo o Secretário era em torno de 20% do total. Quarto, o salário dos professores, “um problema que já se arrastava por mais de uma década”. Ainda, segundo o Secretário, para dar solução a estes problemas, sua gestão trazia a público a efetivação de um empréstimo no valor de 250 milhões de dólares do Banco Mundial, como recursos adicionais para a educação. No mesmo texto, o Secretário registrava as localidades onde os problemas apontados eram mais acentuados:

¹²⁰ Trecho de entrevista com o professor Antonio Geraldo Justino, concedida em 27 de Novembro de 2004.

¹²¹ Ver KRUPPA, 1994, p.37-45-58 e GOULART, 2004, p.120.

Itaquera, Guaianazes, Santo Amaro, Parelheiros e Embu, Itapeceira, Osasco, Mauá, Diadema e Guarulhos, entre outras, na Grande São Paulo¹²².

No governo Fleury (1991-1994) a política educacional implementou as primeiras tentativas de desregulamentação, de características neoliberais, na profissão docente e de descentralização na rede de ensino público. A primeira quando em 1991, subsidiado por um empréstimo do Banco Mundial, o governo divulgou o Programa de Reforma Educacional Escola-Padrão, com a proposta de recuperar a escola e a sua qualidade de ensino. O programa foi implantado em 1992, quando foram escolhidas 306 escolas e posteriormente totalizando 1.614 das 6.800 escolas da rede estadual de ensino. Estas escolas passaram a fazer parte do projeto que flexibilizava as relações administrativas de descentralização e autonomia pedagógica, com a ampliação da jornada diária de trabalho para cinco horas, a implantação de horas atividades (HTPC); o CE nestas unidades seria fortalecido com o gerenciamento de recursos pela “comunidade”, com a criação de uma caixa de custeio para a autonomia financeira, recebendo recursos diretos da SEE. Neste programa os docentes envolvidos receberiam uma gratificação salarial de 30% como Regime de Dedicção Plena e Exclusiva - RDPE¹²³. O segundo instrumento implementado pelo governo Fleury, refere-se à política preocupada com a descentralização, da rede de escolas estaduais, via municipalização, voltando-se para a necessidade da cooperação entre Estado e Municípios, para que os últimos formassem rede própria para o atendimento do ensino fundamental.

Tais projetos, porém, tiveram que ser adiados por não contarem ainda com a legislação necessária para assegurar a sua execução plena, naquele período considerado por Goulart como um período de transitoriedade na esfera federal com Collor de Mello, e o início efetivo da implementação das estratégias neoliberais e o crescente autoritarismo no tratamento à luta sindical levada ao enfraquecimento e a crise. Depois de 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso o modelo neoliberal foi aprofundado na implementação das propostas de reforma do Estado. Tal reforma direcionou-se para a necessidade de “readequação” dos gastos com os serviços públicos. No Estado de São Paulo esta política teve o seu aprofundamento no setor educacional a partir de 1995, com o início da Reforma Educacional.

¹²² “ A escola pública tem solução”, In: *Folha de São Paulo*, 1990. São Paulo, 22 de Março, Caderno A p. 3.

¹²³ Sobre Escola Padrão, ver VIRIATO, 2001, p. 30-31 e GOULART, 2004, p. 136.

Neste contexto o projeto de educação desenvolvido no Artigas intensificou suas atividades reivindicativas. Ao mesmo tempo, a luta sindical, e em particular a luta levada pela APEOESP, intensa até em meados da década de 80, configurada pelo sindicalismo de confronto, com o avanço das medidas neoliberais no setor educacional, no início dos anos 90, já demonstrava por parte do sindicalismo cutista, a defesa da concepção que assume a necessidade da introdução de mecanismos de mercado para o desenvolvimento capitalista brasileiro para uma melhor participação no mercado internacional¹²⁴. Esta concepção privilegiou o crescente esvaziamento da utilização dos métodos de luta direta pelos trabalhadores, substituindo-os por mecanismos indiretos que passou a configurar os métodos de “luta indireta” defendidos pelo sindicalismo de participação que privilegia as instâncias de negociação no interior do aparelho de Estado.

“nas primeiras visitas a SEE, na Praça da República, o prédio ainda não estava cercado por grades. Isto só foi acontecer em junho de 1995. Todos podiam entrar e ficávamos no auditório. Primeiro foram as grades na Assembléia Legislativa que foi ocupada pelos professores em 1993. Depois foi a Secretaria de Educação.”¹²⁵

Na escola durante os debates nas reuniões do CE e nas HTPCs, as necessidades eram transformadas em reivindicações e posteriormente transcritas em documento que deveria ser entregue às “autoridades competentes”. No geral as reivindicações tinham sua centralidade nas questões que envolviam a falta de recursos e a falta de funcionários qualificados na escola e, por conseguinte, os graves problemas relacionados a “violência”, o estado físico da escola, a falta de material pedagógico e de manutenção. A falta de funcionários pode ser considerada um dos pontos fortes das reivindicações. Foi assunto constante nos debates mantidos pelo CE. A obtenção de verbas para a contratação de funcionários era sempre divulgada e debatida nas reuniões:

“chegou uma verba para a contratação de funcionários via empresa. Foi aceito mas com o adendo de que esse tipo de contratação não

¹²⁴ Este tema será descrito com maior detalhamento no Capítulo II.

¹²⁵ Trecho de entrevista concedida pelo Professor Antonio Geraldo Justino, em 27 de Novembro de 2004.

funciona e que a escola continuará lutando por funcionários (...) a proposta é de parar a escola caso não conseguir funcionários, pois não há condições de trabalhar”¹²⁶.

“da verba MEC de 4.900,00 reais foi votado que a funcionária Tina seja contratada também nas férias, e foi aprovado”¹²⁷

“A verba dos funcionários só dará para pagar setembro, foi mandado um ofício para a DE, pedindo solução”¹²⁸

“Ida a SEE em 06 de outubro para cobrar sobre o cancelamento da verba para contratação de funcionários”¹²⁹

“Ida ao Palácio dos Bandeirantes, unificando a luta por funcionários com a luta por moradia e saúde, no dia 17 de abril às 15:00 h, precedida por debate na escola... Apresentar junto aos setores competentes um dossiê das escolas com termo de isenção de responsabilidade quanto aos danos que possam ocorrer pela falta de funcionários na escola... que o dia 17 seja considerado dia de greve pelo estado de calamidade pública em que a escola se encontra”¹³⁰

“Informou-se o processo de conquista da verba de 5.040,00 reais para a contratação de funcionários. Serão selecionados: 2 inspetor de alunos, 1 funcionária para a biblioteca, 2 auxiliares para a limpeza”.¹³¹

“Proposta: ida ao Palácio dos Bandeirantes no dia 19 de novembro para cobrar a redução e parcelamento da verba referente ao quarto bimestre, caso o governo não acerte a situação, os funcionários receberão através de parte da verba MEC, utilizando a verba do repasse FDE provisoriamente para completar o acerto de mês de outubro. Aprovada”.¹³²

No geral, depois de 1996, estas atividades eram realizadas no período da manhã, sendo que no Palácio as atividades foram feitas no período da tarde, contando com alunos dos três períodos, professores, funcionários e pais de alunos.

¹²⁶ “Via empresa” significa que o funcionário deveria ser contratado através de uma cooperativa. Ata de reunião do Conselho de Escola em 16 de Agosto de 1996.

¹²⁷ Trecho da Ata de reunião do Conselho, de Escola de 21 de novembro de 1996, observando que os recursos enviados pelo MEC não contemplam o pagamento de funcionários.

¹²⁸ Trecho da Ata de reunião de Conselho de Escola de 17 de Setembro de 1997.

¹²⁹ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola de 08 de Outubro de 1997.

¹³⁰ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola de 09 de Abril de 1998.

¹³¹ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola de 26 de Junho de 1998.

¹³² Trecho da Ata de reunião de Conselho de Escola de 10 de Novembro de 1998.

Na SEE, a representação da escola ficava posicionada diante do portão lateral, localizado na av. Ipiranga e depois de algumas negociações, era nomeada uma comissão para entrar no prédio e protocolar o documento contendo as reivindicações. Prática semelhante se repetia na Diretoria de Ensino de Diadema e no Palácio dos Bandeirantes. As visitas que aconteceram no ano de 1997 contaram com a presença do carro-de-som¹³³ adquirido pela subsede da APEOESP/Diadema.

No dia 10 de Junho de 1999, depois de uma atividade na SEE, aconteceu a prisão de um dos professores do Artigas, quando a representação da escola já retornava para Diadema.

Os preparativos para ir até a SEE foram os mesmos. Há registros dos HTPCs do dia 08 de junho, afirmando que no ato público, alunos apresentariam rap sobre a violência nas escolas. No dia 09, na reunião do HTPC do período da manhã foi confirmada a presença de professores e alunos. A saída da escola foi marcada para as 08:30h. Na Praça da República, a manifestação contou com o carro-de-som da subsede da APEOESP/Diadema.

Como de costume, uma comissão foi nomeada para protocolar o documento, contendo as reivindicações da escola. Naquele dia segundo consta no parecer do Ministério Público¹³⁴, com a chegada da Polícia Militar, houve um tumulto e a quebra de um dos vidros da porta de entrada lateral da Secretaria. Mesmo depois do incidente, os manifestantes ainda esperaram pela comissão para se retirarem do local. Quando já estavam a caminho de Diadema, a Polícia Militar deteve o professor Antonio Geraldo Justino, alegando prisão em flagrante delito por destruição de patrimônio público¹³⁵, sendo recolhido no 3º DP dos Campos Elíseos, onde foi instaurado inquérito policial.

O professor só foi liberado por um alvará de soltura no dia 16 seguinte. No período em que esteve preso foi realizado um ato público em frente a SEE pela libertação do professor com a participação de professores, pais e alunos de várias escolas¹³⁶, não só de Diadema. Aquela foi a penúltima mobilização da escola em um

¹³³ O mesmo veículo que foi apreendido em 12 de Março de 1998, durante uma mobilização de estudantes do Grêmio estudantil do Artigas.

¹³⁴ Inquérito Policial nº 27.498/99.

¹³⁵ Artigo nº 163, Inc..III do Código Penal.

¹³⁶ “Alunos de Diadema protestam contra prisão de professor”. In: *Diário Popular*, 1999, São Paulo, 16 de Junho, Caderno Cidade, p.9.

ato na SEE. A última foi no dia 17 de Março do ano 2000, ano este da última greve de impacto do magistério paulista, até o momento.

Para os conselheiros entrevistados, os resultados práticos e imediatos trazidos para a escola pela “luta direta” foram avaliados como vitórias: verbas para a contratação de funcionários que foram estendidas para outras escolas da rede ainda que de maneira questionável ao concretizar a contratação de funcionários terceirizados via “frente de trabalho”, ou via cooperativas e a conquista da reforma física da escola. As reivindicações relacionadas à necessidade de reforma física na escola, foram avaliadas como importantes, uma vez que no período de 1985 ano em que escola foi inaugurada até o ano 2000, nenhum tipo de reforma havia sido feita, mas ao mesmo tempo, os resultados obtidos foram, em grande parte considerados conquistas parciais. Por outro lado e este considerado o mais importante por estes conselheiros, o exercício da participação na direção colegiada, fincada nas bases do trabalho coletivo foi fortalecido: a redistribuição do poder na unidade escolar e a experimentação deste poder pelos sujeitos envolvidos gerou o repensar das práticas.

No mês de Março de 1999 foram iniciadas as obras com a construção de quatro salas de aula de emergência, fato que não contemplou as reivindicações, pois não resolvia os principais problemas físicos apresentados pela escola¹³⁷. Apenas em Maio de 2001, a escola pode divulgar em reunião do CE a reforma física com um orçamento de 146.000,00 reais feito pela FDE. A avaliação do CE apontou para a necessidade urgente de reformar, banheiros, cozinha, pátio, corredor, salas de aula, instalação elétrica e hidráulica, cobertura, proteção das quadras, caixilhos, guichê e a ampliação do estacionamento. Porém foi explicitado, segundo a divisão de reformas da FDE, que a “reforma vem pronta” e assim foi realizada.

Este fato levou o CE a discutir a necessidade de organizar a escola para conseguir na reforma física o atendimento das suas reais necessidades¹³⁸. Em Agosto do mesmo ano, o CE reuniu-se para organizar a entrega das reivindicações na FDE, pois a reforma estava prejudicada

¹³⁷ Em 28 de Abril de 2000 a categoria docente deflagrou a greve que teve a duração de 48 dias e que configurou no seu desenrolar a negação das concepções defendidas pelo sindicalismo de participação. Nesta greve houve a prisão e a instauração de processos administrativos e criminais, movidos pelo Estado contra professores. Abordaremos este processo, assim como as ações de intervenção na escola Artigas, no Capítulo II do trabalho.

¹³⁸ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola, de 21 de Maio de 2001.

“foi aprovada a reforma estrutural no valor de 146.000,00 reais. A escola sente-se prejudicada pois a verba foi muito alta e o serviço prestado foi falho pois vários itens que deveriam ser trocados foram apenas reciclados. A escola foi a FDE reclamar. Solicitou-se a presença dos representantes da construtora na escola para verificação da obra e comprovou-se que fomos prejudicados, ludibriados. O Conselho está indignado. Decidiu-se que iremos a FDE no dia 04 de setembro de 2001 às 9:00 horas para reivindicar o cumprimento do contrato”¹³⁹.

Naquele mesmo mês, foi publicada no Diário Oficial do Estado a demissão a bem do serviço público do professor Antonio Justino, que respondia processo administrativo e criminal, junto a outros professores, pelos fatos ocorridos durante a greve de 2000 no acampamento montado pelos professores diante da SEE. Na escola Artigas, naquele ano letivo de 2001 o assunto da reforma física da escola não foi retomado pelo CE.

Esta demissão e as demais que ocorreram como consequência da greve de 2000, como veremos mais adiante, se configuram como parte do processo de agudização da repressão do Estado, sobre o conjunto de forças do movimento de mobilização e resistência organizado docente no interior do qual, particularmente configurava-se o projeto de formação desenvolvido no Artigas. Estado este que não reconhece nestes movimentos, na sua ação e nas suas lutas, apontadas como crimes comuns, expressões de demandas sociais.

Os elementos verificados como centrais no projeto educacional construído pela escola nos permitem constatar como seu principal objetivo, ao qual todos os outros convergem: impulsionar o processo de formação da consciência reivindicativa que leva o sujeito a se perceber não como indivíduo, mas como grupo que pertence a uma classe que está sendo injustiçada e oprimida e neste sentido ampliar as possibilidades de extensão deste processo, permitindo ao aluno a construção da sua identidade como sujeito histórico.

A expressão da não neutralidade da escola em relação à conjuntura política, entre as outras realizações apresentadas, se dava nas atividades promovidas pela escola ao levar diretamente aos órgãos responsáveis suas reivindicações, fato que constitui uma ação de luta direta. Depois de 1995, diante da implementação das

¹³⁹ Trecho da Ata de reunião do Conselho de Escola, de 28 de Agosto de 2001.

medidas que caracterizaram a Reforma Educacional na rede pública do Estado de São Paulo, houve a ampliação das atividades de caráter reivindicatório, promovidas pela escola, caracterizando o processo de resistência organizado que se consolidava no interior da escola com a participação dos alunos sempre em ascensão, processo que lhe conferiu as medidas de repressão aqui expostas.

CAPÍTULO II – O ARTIGAS E O PALÁCIO DOS BANDEIRANTES: A Expressão da Mobilização Educacional e a Autocracia do Estado

2.1 A Reforma Educacional no Estado de São Paulo – 1995 a 1998

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP, a partir de 1995 implantou políticas que, em consonância com o processo de reforma do Estado brasileiro em andamento e a proposta de reforma educacional do MEC, contribuíram para o processo de desobrigação do Estado em manter a escola pública, gratuita e de qualidade, caracterizando a perspectiva da sua privatização. Tais reformas são parte de um processo e caracterizaram mudanças profundas na organização e no funcionamento de todas as instâncias da SEE, efetivando ações conectadas com a lógica que entende o sistema educacional público enquanto um serviço estatal para a área social e como tal precisa ser adequado às demandas do mercado. Quando tais medidas foram implementadas, consolidaram nas escolas públicas o perfil de organização administrativa e pedagógica que as tornaram ainda mais “excludentes”.

No contexto da implementação das reformas a SEE buscou mecanismos para aplastar todas as formas de resistência organizada contrária às reformas. Estes mecanismos consistiram em medidas de repressão eficientemente aplicadas para impedir o surgimento de novas formas de resistência organizada e desarticular aquelas já existentes. Não é possível, neste processo, caracterizar uma “queda de braço” entre a SEE e a ação sindical docente tendo à frente o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, uma vez que, como procuramos demonstrar no Capítulo III, ao impacto da Reforma da Educação Paulista, já encontrou a adesão ao núcleo das reformas, nas ações desenvolvidas pela APEOESP, fato que favoreceu o avanço da reforma e por outro lado, contribuiu largamente para o reordenamento nas formas de repressão, tanto pela SEE como no interior do próprio sindicato, configuradas na criminalização das ações de resistência docente, organizadas como oposição no interior do sindicato, ou fora do corporativismo, portanto, escapando a cooptação. Neste contexto, a reforma educacional foi implementada não em forma de “pacote”, como ocorreu em governos anteriores, mas em um processo estrategicamente articulado, o “quebra cabeça” tão bem definido por Viriato, como uma estratégia montada

para desarticular e dificultar qualquer tipo de mobilização ou resistência organizada e por outro lado impedir a sua total compreensão pela sociedade e a população usuária. Para tanto os meses estratégicos para a implementação de suas medidas e projetos foram de uma forma geral dezembro e janeiro, períodos de férias docentes.

A Reforma no Estado de São Paulo teve início em 1995 quando a SEE publicou no Diário Oficial¹⁴⁰, logo após a posse do governador Mario Covas, um documento contendo as linhas gerais do programa de governo para a educação que posteriormente foi transformado nas diretrizes para aquela gestão. Contem este documento um diagnóstico geral da educação, apresentando um quadro lastimável e culpabilizando os agentes educacionais anteriores e o modelo de Estado então vigente, apresentando propostas para, corrigir, recuperar e modernizar o sistema.

Tais proposições foram elaboradas sob uma política educacional que estabeleceu uma relação direta entre o desenvolvimento econômico de uma nação e o processo educativo por ela adotado. Neste sentido e conforme estas proposições a educação é concebida como centro do desenvolvimento econômico e da expansão do mercado de trabalho na perspectiva da distribuição de renda, ou seja, a educação pública como centro de investimento produtivo, valorizando a dinâmica mercadológica nacional e internacional.. A modernização do sistema educacional, segundo a SEE, estava voltada para as exigências mundiais de um novo perfil de cidadão, quanto à tecnologia e a informatização.

As críticas do novo governo apontavam falhas no gerenciamento e considerava que a falta de uma política educacional consistente, resultante da desarticulação entre as esferas, federal, estadual e municipal, provocara, nos últimos 20 anos, a queda da qualidade. Considerava ainda que, ao terem priorizado o acesso sem controle, ampliara excessivamente as vagas sem um planejamento eficiente, gerando um elevado número de salas ociosas e incorporando professores mal qualificados. Em nenhum de seus parágrafos há qualquer referência aos efeitos provocados pelo rebaixamento salarial que vinha se acentuando desde a década de 70 e nem às iniciativas governamentais anteriores, malfadadas e abandonadas sem acompanhamento ou avaliação, ou mesmo, às inúmeras propostas de resolução dos problemas pedagógicos que, nos últimos anos haviam sido solicitadas às unidades escolares em encontros e eventos. Fundamentalmente caracterizava-se como um diagnóstico pré-direcionado, ou seja,

¹⁴⁰ Documento da SEE que dispõe sobre as principais diretrizes para a educação paulista, no período de Janeiro de 1995 a Dezembro de 1998. D.O.E. de 23 de Março de 1995, p. 8-10.

apontava apenas um problema para o conjunto dos males da educação no Estado de São Paulo: a excessiva dimensão que impossibilitava um controle adequado por parte do Estado. Esta é a primeira contradição que gostaríamos de ressaltar, embora sem aprofundamento, dado que não é este o objeto de nosso estudo, embora com ele tenha interseção. Pois as diretrizes internacionais, conforme veremos mais à frente, propunham a descentralização e a autonomia da escola e tal discurso será assumido pelo governo do Estado de São Paulo.

Em seu diagnóstico o quadro deplorável em que se encontrava a rede educacional estadual de São Paulo tinha suas causas na gigantesca máquina centralizada, burocratizada e ineficiente que, pela sua rigidez e morosidade, desprovida de mecanismos de controle, era responsável pelo desastre dos altos índices de evasão e repetência¹⁴¹ que se acentuavam a cada ano. Além disso, constatavam, embora sem maiores dados, a sub-utilização dos recursos físicos/materiais e humanos, evidência do uso inadequado de recursos, concluindo que, neste quadro, as alternativas de parceria e cooperação entre o poder público e a sociedade civil eram dificultadas. Considerava ainda que a excessiva retenção diagnosticada provocava dois problemas: onerava o governo, pois o custo/ aluno dobrava a cada criança retida, e ampliava a evasão, pois a criança retida não conseguia permanecer na escola, o que tornava o custo educacional maior ainda.

Para corrigir esta situação a SEE propôs uma “revolução”, cuja meta final seria alcançada com a melhoria na qualidade do ensino e neste sentido, direcionava suas ações para a contenção, realocação de recursos públicos e competências, através da descentralização e desconcentração, entendendo estas ações como democratização do Estado e da política educacional. Tais diretrizes deveriam possibilitar às instâncias locais gerar centros de poder sob o controle direto dos usuários, reforçando a necessidade das escolas terem mais autonomia financeira, pedagógica e administrativa, viabilizando-se assim, executarem suas decisões sobre o projeto pedagógico que elaborassem. Esta foi uma outra contradição rapidamente percebida pelos profissionais da educação: o Estado se eximia da responsabilidade de gestar diretrizes pedagógicas que garantissem unidade ao sistema. Com o discurso da autonomia, transferiu para cada escola a responsabilidade de literalmente “se virarem” para implantar as medidas que, conforme

¹⁴¹ Foi apresentado neste documento o índice de 25% de evasão e repetência total de alunos ingressantes o que proporcionava um desperdício de US\$ 324.720,00, tendo como fonte um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas. In: D.O.E., op.cit. p. 9.

veremos a seguir, “revolucionaram”, de fato, mas não no sentido de se obter a melhoria da qualidade, a rede estadual de ensino fundamental.

As medidas e os projetos implementados pela SEE, conectados às principais diretrizes de suas proposições fazem parte do processo denominado *Reforma da Educação da Rede Pública Estadual*. Este processo, ainda em andamento, foi composto por três blocos de medidas que fundamentaram a reforma:

QUADRO I
CRONOGRAMA DAS MEDIDAS DA SEE – 1995/1998¹⁴²

Ano	Mês	Medida	Regulamentação
1995	Janeiro	Extinção das DREs	Decreto nº 39.902 de 01/01/95
	Março/Abril	Indicação dos Dirigentes	Resolução SE nº 2 de 06/01/95
	Agosto	Cadastramento dos alunos	Decreto nº 40.290 de 31/08/95
	Novembro	Reorganização da rede	Parecer do CEE nº 674/95 de 08/11/95 Decreto nº 40.510 de 04/12/95 Resolução SE nº 265 de 04/12/95
1996	Fevereiro	Municipalização	Decreto nº 40.673 de 16/02/96
	Março	SARESP	Resolução SEE nº 27 de 29/03/96
	Julho	Classes de Aceleração	Parecer CEE nº 170 de 24/04/96 Resolução SEE nº 77 de 03/06/96
1997	Dezembro	Escola nas Férias	Resolução SEE nº 165 de 25/11/97
		Plano de Carreira	Lei Complementar nº 836 de 30/12/97
1998	Janeiro	Progressão Continuada	Inst. Conjunta CCENP/COGESP/CEI de 13/02/98 Deliberação CEE nº 9/97 Indicação CEE nº 5 de 15/04/98 Resol. SEE nº 20 de 05/02/98 dispõe sobre reclassificação de alunos Resol. SEE nº 67 de 06/05/98 dispõe sobre recuperação paralela

¹⁴² Este quadro foi apresentado em GOULART, Débora C. 2004 p. 80; tendo por base os estudos de OLIVEIRA, Sônia R. F. de. 1999, p. 26 -28; ASSIS, Silvana. 1999, p. 34-45 e VIRIATO, Edaguimar O. 2001, p.84-87.

		Reorganização Curricular	Inst. Conjunta CENP/COGESP/CEI de 13/02/98 Resol. SEE nº 04 de 15/01/98
	Março	Normas Regimentais para as Escolas Estaduais	Parecer CEE nº 67 de 18/03/98

A nova estrutura administrativa objetivada pela reforma devia apresentar-se eficiente e moderna e neste sentido a primeira medida adotada foi uma alteração no organograma da SEE. Criado na década de 70, esta estrutura era assim dimensionada: escola, Delegacia de Ensino, Divisões Regionais de Ensino (DREs) e Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP¹⁴³) que atendia a capital e no interior a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). A reforma iniciou-se com a extinção das DREs em 1 de Janeiro de 1995, instância que se posicionava entre as Diretorias e a COGESP e que foram consideradas desnecessárias, pois colaboravam com a burocratização do sistema nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

Com a extinção das 18 DREs suas atividades foram transferidas para as DEs o que, segundo o estudo de Viriato, levou as DEs a necessitar de mais pessoal de apoio técnico-administrativo e de recursos materiais para assumir as novas funções, particularmente por não ter sido apresentado um critério explícito quanto à distribuição do pessoal que prestava serviço nas extintas DREs,. A saída encontrada foi trazer professores das unidades escolares. O impacto desta medida nas escolas foi, de um lado, a alocação de professores substitutos no lugar os efetivos o que não causou grandes impactos. Mas o que efetivamente passou a configurar um novo quadro foi o aumento das tarefas burocráticas para as escolas, decorrente, não só deste remanejamento, mas das medidas visando o “controle” e a implantação da “autonomia”. Estas passaram a receber tarefas relacionadas à administração de recursos financeiros, administrativos e pedagógicos que não eram de seu universo, enquanto a administração central ficava com o “controle gerencial”¹⁴⁴. E como as escolas tinham “autonomia”, esta administração central se reduziu às orientações monossilábicas, muitas vezes

¹⁴³ Órgão responsável pela implementação das ações do Plano de Educação estabelecido pela SEE, compreendendo a Região Metropolitana da Grande São Paulo que compõe 13 DEs localizadas no Município de São Paulo e pelos 34 municípios da Região da Grande São Paulo constituídos por 15 DEs. Com as mesmas determinações da COGESP, a CEI compreende 610 municípios do interior, constituídos por 61 DEs.

¹⁴⁴ VIRIATO, op. cit, p. 91.

transferidas verbalmente, via instâncias intermediárias. Por outro lado, embora vinculada à “ampliação” da participação e do “poder de decisão” das escolas, esta medida apenas desconcentrou as tarefas, mas manteve o poder centralizado, pois, conforme veremos ao longo do capítulo, as iniciativas eram controladas e necessitavam ser autorizadas pela administração central.

Após a extinção das DREs que conseqüentemente deu maior poder, político e administrativo, aos Dirigentes das DEs, a SEE, criticando os métodos usados anteriormente para a escolha destes dirigentes (indicados pelo critério da filiação partidária), decidiu promover um processo seletivo composto por uma prova escrita e apresentação de um plano de trabalho. Porém, por ser a função do Dirigente de Ensino uma função de grande peso político, posteriormente aqueles que de um modo ou de outro, apresentaram-se como vozes discordantes¹⁴⁵, foram substituídos por outros nomes, escolhidos por “mérito”, ou seja, que não comprometessem o processo de reformas “com transtornos evitáveis”. Uma vez fortalecidas e controladas as DEs, os recursos financeiros passaram a ser enviados diretamente para as escolas, o que exigiu das Associações de Pais e Mestres – APMs e dos Conselhos de Escola – CE, “participação” no gerenciamento, no gasto e na prestação de contas. Na realidade, o “gerenciamento” se limitava a seguir as normas vigentes para execução orçamentária no sistema público, ou seja, continuou limitado e tais canais apenas passaram a referendar o que já estava decidido, fato que verificamos mais atentamente no Capítulo I quando apresentamos o trabalho desenvolvido pelo CE do Artigas.

“Antes de 1995, o próprio Estado se encarregava de prestar o serviço ou suprir a escola do que ela necessitava. Havia, nas antigas Delegacias de Ensino, equipes de manutenção das escolas, o material era comprado pelo Estado e repassado para as Delegacias, que repassavam para as escolas. A política de descentralização de recursos desenvolvida pelo Estado ampliou a quantidade de recursos nas escolas e retirou as ações anteriormente existentes. Isso ampliou o trabalho das APM's nas escolas. O problema é que não existe autonomia financeira nas escolas. Às vezes, precisa-se de sal e o recurso que vem é para arrumar a parábola que sequer é utilizada. Se nas escolas existir um trabalho coletivo, com profunda transparência é possível superar alguns destes entraves sem que haja caixa

¹⁴⁵ Ibid., p. 94.

dois ou má utilização dos recursos, situação não incomum nas escolas¹⁴⁶.

Desta forma o poder de compra que anteriormente era centralizado na SEE e nas DEs, passou, por meio de uma medida de desconcentração, para as escolas, sem, no entanto deixar de ser um processo centralizado. O impacto, no interior das escolas, foi a evidência da sua pouca autonomia para aplicar tais recursos¹⁴⁷ nas suas verdadeiras necessidades, e o limitado “caráter deliberativo” dos CE. Ao mesmo tempo, conforme determinado pela SEE, as Associações de Pais e Mestres (APMs) passaram a seguir estatuto próprio, ou seja, elaborado pela própria escola, seguindo o modelo proposto pela SEE, registrado em cartório, com número no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ. Tal condição alterou o seu caráter anterior, justificada pela necessidade, em decorrência da falta de recursos para prover as escolas de pessoal de apoio administrativo, a administração central passou a transferir às escolas o poder, embora não de forma totalmente legalizado, de contratar funcionários temporários, o que se constitui uma necessidade básica das unidades escolares diante do precário número de funcionários, como mencionamos anteriormente, tratar-se de uma das principais questões para o funcionamento das escolas, onde comumente e de maneira improvisada, costuma-se deslocar de suas funções, ou acumular além das suas, os poucos funcionários existentes, diante da demanda e das exigências do cotidiano das escolas. A legalidade pouco formalizada se restringia ao repasse de recursos da SEE para estas finalidades, embora a falta de regulamentação sobre esta relação começasse a sinalizar problemas trabalhistas.

Para o Estado este processo passou a configurar a desregulamentação nas relações de trabalho, identificadas como medidas de cunho e perspectiva neoliberal, da superexploração e pauperização do trabalhador, criando dentro das escolas um exército de subempregados “públicos”, sem os direitos sociais conquistados pela categoria, como piso salarial, férias, 13º salário, entre outros.

Tais verbas diferiam de escola para escola, podendo as APMs contempladas contratar inspetores de alunos ou funcionários para a biblioteca, mas no final do ano,

¹⁴⁶ Trecho de entrevista concedida pelo Prof. José Alves Trindade, membro de APM da EE. Gal. José Artigas, em 10 de Dezembro de 2005.

¹⁴⁷ Estes recursos, segundo Viriato e as constatações da nossa pesquisa, estão distantes do suficiente para cobrir minimamente as necessidades materiais e físicas das escolas e neste sentido a escola precisa gerar seus próprios recursos, quando seus usuários são chamados a colaborar. Ibid., p. 97-98.

estes eram desligados, pois o recurso não cobria todos os encargos sociais aí gerados. As APMs poderiam optar por contratar uma empresa terceirizando-se assim o contrato de funcionários para a limpeza e serviços gerais da escola. Segundo a pesquisa de Viriato, ainda assim, o número de funcionários continuou insuficiente. Neste contexto, as APMs passaram a exercer, ao lado do Diretor da escola, um novo papel político, quando foram chamadas a administrar e suprir as necessidades materiais e de recursos humanos nas escolas.

Como terceira medida a SEE realizou o Cadastramento dos Alunos pelo Decreto nº 40.290 de 31 de agosto de 1995, que conferiu um número de Registro Geral a cada estudante da rede, o que constituiu e consolidou um detalhado mapeamento do número de alunos por classe, número de classes e de professores existentes nesta rede. Diante deste mapeamento que passou a garantir o número mínimo de 40 alunos por sala no ensino fundamental e 45 no ensino médio. Com estas medidas a SEE promoveu o fechamento, em 1996, de 110 escolas e em 1999 este número subiu para 864, ano em que o número de docentes demitidos representou cerca de 50 mil professores¹⁴⁸. O resultado deste trabalho passou a subsidiar o processo de transferência do nível I do ensino fundamental, ou seja, as escolas que comportavam as classes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental deveriam ser separadas das demais séries, em prédios diferentes. Este processo de separação física das séries iniciais ficou conhecido “reorganização da rede” e passou a facilitar em muitos municípios a implementação do convênio de municipalização do ensino público.

Ora, a lei que determinava que os prédios escolares comportassem, todo o ensino fundamental além dos alunos do ensino médio (antigo segundo grau), era bem avaliada pela população usuária¹⁴⁹, pois seguia uma reivindicação da mesma, relacionada aos problemas de deslocamento e segurança das crianças e jovens e quanto a continuidade dos seus estudos em locais próximos as suas moradias.

A Reorganização ao separar as séries, dividiu as escolas em quatro tipos: de 1ª a 4ª séries, de 5ª a 8ª séries, de 5ª a 8ª mais o Ensino Médio e aquelas com apenas o Ensino Médio. A SEE alegando o aproveitamento físico, financeiro e pedagógico, ainda justificando que os prédios eram mal utilizados, contendo salas ociosas, acarretando desperdício, além da justificativa da separação evitar o conflito entre crianças e

¹⁴⁸ Ibid., p. 87.

¹⁴⁹ Lei nº 5.692/71. Revogada pela atual LDB, fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

adolescentes, em nenhum momento mencionou o seu objetivo de facilitar o processo da municipalização do ensino.

Embora a SEE tenha divulgado que a Reorganização das escolas havia sido o resultado de uma ampla discussão e consulta aos principais segmentos da sociedade e principalmente aos responsáveis pelos alunos, crianças e jovens, a reação provocada nestes segmentos evidenciou a sua implementação autoritária. Esta reação foi caracterizada por manifestações de rua, em Osasco, no ABC Paulista, em Diadema, em Campinas, São José dos Campos e Ribeirão Preto, além da ocupação de escolas e passeatas, ao lado da divulgação do Manifesto dos 22 onde 44.000 alunos e seus responsáveis, contrários à medida e de um mandado de segurança apresentado por nove escolas da região de Guaianazes. Na região de Osasco foi registrado o confronto entre o Dirigente de Ensino que tentou convencer a população nos bairros. Também houve escolas em que os profissionais da educação se organizaram e, juntamente com alunos e seus responsáveis, foram até a SEE, na Praça da República, onde se depararam com o prédio cercado por fortes grades de ferro e forte esquema de segurança, pois, afinal, denotando que, para nossos governantes, o maior perigo a enfrentarem é a própria população que deveriam atender. Apesar disso a medida continuou a ser implementada, paulatinamente, retirando apenas uma série por ano letivo, até deixar a escola “reformada” como as demais¹⁵⁰ quebrando-se assim as resistências. No início do ano letivo de 1996, 70% das escolas da rede estadual de educação já estavam reorganizadas, ou seja, a distribuição dos alunos da rede estava preparada para o processo de municipalização, que foi iniciado em São Paulo, com o Decreto nº 40.673 16 de fevereiro de 1996 o qual instituiu a parceria entre Estado e Municípios. Esta parceria permitiu o empréstimo do patrimônio físico e de docentes, por um prazo determinado e estipulado no convênio entre as prefeituras e o Estado, além de permitir parceria com o setor privado. A partir do decreto o processo de municipalização foi intensificado em todo o Estado de São Paulo e prosseguiu quando da aprovação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF¹⁵¹.

¹⁵⁰ Ibid., p. 103.

¹⁵¹ Implantado com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Dezembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro do mesmo ano. O FUNDEF será extinto, de acordo com a Constituição Federal em 31 de dezembro de 2006. Ver ainda sobre o assunto os autores, ARELARO, 1999; PINTO, 1999 e RODRIGUES, 2001.

Aos municípios, que se viram às voltas com um novo e, para eles, desconhecido aluno, pois até então só atendiam as creches e o ensino pré-escolar, restou a alternativa de diminuir este tradicional atendimento, caso contrário não teriam acesso às verbas, já que, pela lei federal, o recurso vinculado constitucionalmente à educação era, agora, destinado apenas ao ensino fundamental, excluída a pequena parcela do médio que deveria ser assumido pela iniciativa privada e a destinada ao ensino de terceiro grau.

“No afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental. Na cidade de Analândia, no rico Estado de São Paulo, chegamos a presenciar uma escola municipal de ensino fundamental que foi instalada no prédio da Câmara Municipal (que lá continua a exercer suas atividades!), o qual não possuía qualquer estrutura para abrigar uma escola. Se isso ocorre em São Paulo, imagine o que se passa pelas regiões mais pobres do país. Contudo, o mais grave ainda está por vir, com a extinção do fundo, pois os municípios ficarão com os alunos e terão que os manter apenas com seus caraminguás”¹⁵².

A sexta medida consistiu na organização do “tão necessário sistema de controle”, na forma do que ficou conhecido como “avaliação externa”. Foi viabilizado através da criação do *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP) que constituiu, na análise do desempenho de cada escola, por série, a partir da aplicação de um instrumento de avaliação elaborado conforme critérios que não foram dados ao conhecimento do professor ou da escola. Segundo a SEE, tal avaliação da qualidade educacional deveria, ao mesmo tempo, proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica do trabalho docente e as defasagens no processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento desta reflexão a única medida da administração central foi divulgar os resultados para a rede e para a sociedade, seguido de comentários nos meios de comunicação de massa, que serviram para inculcar na população a noção de que a má qualidade do ensino era culpa dos profissionais da educação¹⁵³.

Já as Classes de Aceleração, de acordo com o Parecer CEE nº 170/96 de 24 de Abril de 1996 e a Resolução SE nº 77 de 3 de Junho do mesmo ano, sétima medida

¹⁵² PINTO, José Marcelino de Rezende. 2002, p. 108-135.

¹⁵³ Comentamos sobre este processo no Capítulo I.

implementada, foram criadas para eliminar, segundo a SEE, a defasagem da idade em relação à série, constatada em torno de 30% entre os alunos matriculados até a 4ª série do ensino fundamental e de 40% entre os alunos à partir da 5ª série¹⁵⁴. Era o exército dos “repetentes” que passou a compor salas diferenciadas das demais: compostas por, no mínimo 25 alunos e acompanhados por professores que receberam capacitação e material didático específico para conduzir estes alunos por um período de um ano. As Diretorias indicaram as escolas onde estas salas seriam implementadas. Efetivamente, ocorreu a correção entre idade e série, descongestionando o fluxo escolar, embora não se tenha procedido a qualquer avaliação sistemática sobre o aproveitamento efetivo destes alunos.

Como oitava medida fixou-se a Resolução SE nº 165 de 25 de Novembro de 1997 que visava promover a recuperação dos alunos no período de férias, estabelecendo o Projeto Escola nas Férias. Este programa ofereceu inicialmente a todos os alunos retidos no ano letivo, e por adesão da família, a possibilidade de freqüentar a escola nas férias, por três semanas, com cinco aulas diárias para ser promovido à série seguinte. Em 1998 tornou-se obrigatório e foi estendido ao Ensino Médio, independente do índice de presença do aluno durante o ano letivo. Estes últimos projetos dependiam da presença das crianças na escola, mas outra medida eximia a obrigatoriedade da presença até 75% das aulas ministradas. Também não se tem conhecimento de qualquer acompanhamento, por parte da secretaria, da eficácia ou eficiência desta medida, a não ser a que obtém quantitativamente, isto é, que a repetência diminuiu drasticamente. O que não foi avaliado é se esta diminuição foi acompanhada pela melhoria do desempenho do aluno ou da qualidade da educação.

O Plano de Carreira foi a nona medida de impacto que compôs a reforma, com a Lei Complementar nº 836 de 30 de novembro de 1997. Até então a vida funcional docente, a evolução na carreira a determinação da base salarial, o aumento a ser concedido a cada nível no interior da carreira do magistério público do Estado de São Paulo era determinada legalmente pelo Estatuto do Magistério Público de São Paulo, Lei nº 444/85 de 27 de dezembro de 1985. Fora provado no governo Franco Montoro, em uma conjuntura política onde foi considerado avançado¹⁵⁵, embora distante das

¹⁵⁴ VIRIATO, Edaguimar O. 2001, p. 109.

¹⁵⁵ As avaliações positivas sobre o Estatuto do Magistério Paulista (Lei nº444/85), foram justificadas no seu conjunto que contemplava reivindicações do magistério como: a ampliação das horas-atividade, ou seja, o tempo destinado a atividades fora da escola, também pelo fim da avaliação de desempenho, e pela configuração do Conselho de Escola deliberativo.

reivindicações da categoria, não só quanto às condições definidas pelos docentes como necessárias para garantir uma escola pública de qualidade, como também quanto à necessidade do aumento de recursos públicos para a educação e a autonomia na elaboração e execução de propostas pedagógicas.

No entanto, durante os governos de Orestes Quércia e Antônio Fleury, ou seja, de 1987 a 1994, deu-se uma série de medidas que favoreceram uma agenda regressiva às expectativas de redistribuição de renda e o não aprofundamento tão esperado da redemocratização nos anos 80 e neste sentido a gratificação em detrimento do aumento real, foi utilizada de maneira recorrente, o que não permitiu a evolução na carreira sobre a base salarial irrisória.

O Novo Plano de Carreira foi aprovado depois de uma expectativa de quase três anos, trazendo novidades, mas não melhorias. Os docentes foram divididos em duas faixas, PI e PII e em 5 níveis salariais. A faixa I corresponde aos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e a faixa II à aqueles que ministram aulas a partir da 5ª série até o Ensino Médio. Para avançar de nível salarial o professor pode optar pela via acadêmica, com a conclusão de mestrado e/ou doutorado, ou pela via não-acadêmica onde a evolução é feita através da elaboração de projetos individuais ou coletivos, desenvolvidos na escola, ou ainda pela participação em cursos com mais de 30 horas em instituições credenciadas pela SEE e esta participação será avaliada pela Comissão de Gestão e Carreira. Esta avaliação lhe proporciona mudança de nível que só pode, no entanto, ocorrer no período de 4 anos até atingir o nível III (para os demais níveis o intervalo é de 5 anos). Desta forma e dentro da lógica de enxugar a máquina administrativa, o novo Plano de Carreira contribuiu para reduzir¹⁵⁶ os gastos com a folha de pagamento, pois na prática o que ocorreu foi a incorporação das gratificações já recebidas e um aumento que não ultrapassou 20% sobre a folha de pagamento.

¹⁵⁶ ASSIS, Silvana Soares. 1999, p. 42.

TABELA II ¹⁵⁷**TABELA DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL DOCENTE – 30 HORAS SEMANAIS – 1997**

Faixa/nível	I	II	III	IV	V
1	610,00	640,50	672,52	706,15	741,45
2	762,50	800,62	840,65	882,68	926,82

Fonte: DOE de 31 de Dezembro de 1997.

Outro aspecto do plano foi mudar o conceito de hora-aula para hora-relógio, ou seja, o tempo de uma aula passou a ser de 60 minutos, sendo que, 50 minutos deveriam ser utilizados com os alunos e a soma dos minutos restantes para serem utilizados como “intervalos pedagógicos”¹⁵⁸. Isto proporcionou a redução do número de aulas diárias por período, passando o diurno de 6 para 5 aulas e o período noturno de 5 para 4 aulas.

Como consequência imediata do novo Plano de Carreira, que reduziu o número de aulas diárias, seguiu-se a Reorganização Curricular sob a Resolução da SEE nº 24 de 15 de janeiro de 1988, exatamente em um período de férias docentes e de difícil mobilização também dos alunos e seus responsáveis. Por este Plano de Carreira, foram reduzidas as aulas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio em todas as disciplinas, sendo que História e Geografia, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Psicologia foram as mais prejudicadas. Algumas escolas mobilizaram-se e conseguiram através do Conselho de Escola, com um plebiscito junto aos responsáveis pelos alunos, manter as aulas de Educação Física fora do horário, ou seja, em horário oposto e manter as três aulas de História e Geografia semanais. Mas, no geral, a redução provocou nova dispensa de um grande número de docentes.

Ainda como parte fundamental da reforma, aquela que instituiu a Progressão Continuada, a Deliberação CEE nº 09/97 acatada e regulamentada posteriormente pela SEE, provocou um grande impacto ao trazer para a rede ensino tal regime. Este impacto foi registrado não só por parte dos docentes, mas também dos alunos e seus responsáveis diante da caracterização, permitida pelas condições reais no interior da

¹⁵⁷ Este quadro foi reproduzido por ASSIS, op. cit. , p. 40.

¹⁵⁸ OLIVEIRA, Sônia R. F. de. 1999, p. 58.

rede, não de um regime de progressão contínua qualitativa, nascido e discutido no interior da escola, como instrumento facilitador para a democratização do ensino, sob uma concepção de cooperação e solidariedade de classe, em detrimento do individualismo e da competição que gera a desigualdade necessária à concepção mercadológica de ensino, espinha dorsal da reforma. Neste sentido e sem minimizar os fatores que geram a retenção e a evasão, ou seja, um financiamento necessário, um salário e uma jornada de trabalho docente adequados, a redução do número de alunos por sala de aula; o regime adotado transformou-se, na prática, em promoção automática que deu nova caracterização aos novos contingentes de alunos que continuam a passar pelo sistema público de ensino, a receber o seu certificado e, ao fim, serem incluídos no contingente, ainda maior, daqueles que, sem qualificação adequada, integrarão o exército de reserva no interior do sistema capitalista.

Implementadas estas medidas, a reforma ganhou o seu “fechamento” com a aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, do Parecer nº 67 de 18 de março de 1998, ou seja, as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais. Tais normas consolidavam os preceitos da Reforma e visavam garantir a caracterização dos principais objetivos, a organização e o funcionamento das escolas, a caracterização da gestão democrática, do processo de avaliação, da organização e do desenvolvimento do ensino, assim como da sua administração, em conformidade com o conjunto de medidas até então implementadas. A partir de então todos os Regimentos teriam que seguir as Normas para serem aprovados: estava estabelecido o fim da “autonomia”.

Tais Normas, de fato, retiraram dos Conselhos de Escola o seu caráter deliberativo e a relativa autonomia que a escola havia conquistado para construir o seu Regimento Interno, configurando-se como a medida legal que deu a garantia necessária para impedir formas de mobilização e resistência no interior das escolas, conforme vimos no capítulo I. Desta forma, o Parecer nº 67/89 aprovado depois de estabelecidas as principais medidas para a reforma educacional no Estado de São Paulo, foi necessário e estratégico para garantir a completa execução da reforma, para evitar transtornos e ainda garantir meios para punir legalmente as vozes contrárias e inibir as reações de mobilização e de resistência.

2.2 Neoliberalismo e Educação: os princípios teóricos do neoliberalismo e a ascensão hegemônica do seu projeto social

O conjunto de medidas e projetos que compuseram a reforma implementada pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 1995, no Estado de São Paulo, consistiu em um “quebra-cabeça” conforme Viriato (2001), ao se referir à estratégia usada para a sua implantação: segmentada, mas articulada a um eixo de princípios em conformidade com as reformas de cunho neoliberal, difundidas pelo Banco Mundial e efetivadas pelo governo federal que conduziu a reforma do Estado nacional.

Este conjunto de medidas gerou, em contrapartida, um processo de resistência, em particular, no campo da educação pública no Estado de São Paulo, dado que freou uma dinâmica social, colocando-lhe uma verdadeira cunha, sem que os resultados tenham sido, até agora os propugnados pelo discurso oficial.

Para examinar com maior profundidade este processo e situar a luta de resistência desenvolvida pela ação docente no interior do processo de redirecionamento do novo sindicalismo no início dos anos 90, e pelo projeto desenvolvido na escola Artigas, junto a seus usuários¹⁵⁹, consideramos necessário compreendermos de maneira mais ampla, os princípios teóricos e políticos contidos no neoliberalismo dado que os analistas divergem sobre esta questão em muitos aspectos, inclusive chegam a não reconhecê-lo, já que apontam as evidências de que o Estado brasileiro ainda se mantém assumindo funções de atendimento à área social, não tendo viabilizado a transferência efetiva destas áreas, principalmente a educacional, para a iniciativa privada. Nossa hipótese, neste caso, é que se tal não aconteceu, decorreu da enorme resistência que, sublinearmente se manifesta na população, para a qual, culturalmente, o público deve ser sinônimo de gratuidade. Também consideramos que, de tal resistência cultural fazem parte, de modo geral, os profissionais da educação, não enquanto corporação organizada sindicalmente, mas como profissionais que, por força do ofício, convivem cotidianamente com as demandas sociais e a elas necessitam dar respostas.

O termo neoliberalismo identifica uma nova relação do Estado com a sociedade contemporânea e, embora esta identificação não seja homogênea teoricamente, é fortalecida em muitos pontos que contribuem para entender o seu desenvolvimento.

¹⁵⁹ Entendendo por usuários os alunos, seus responsáveis, funcionários e professores, entre outros.

Este fenômeno, como é classificado por muitos autores, deve ser definido como distinto do liberalismo clássico. Teve sua origem teórica logo ao final da II Guerra Mundial e nasceu como uma reação teórica e prática para se contrapor ao Estado intervencionista e de bem-estar proposto pelo modelo keynesiano onde, segundo a teoria de John Maynard Keynes (1883-1946), o Estado deveria ter capacidade para oferecer estabilidade e equilíbrio ao sistema econômico. Neste sentido deveriam ser tomadas medidas para incrementar o pleno emprego e uma distribuição social da riqueza em detrimento individual. Embora Keynes já defendesse parte destas idéias antes de 1930, reuniu-as em seu trabalho intitulado *Teoria Geral de Emprego do Juro e do Dinheiro* em 1936. Apenas no pós-guerra o pleno emprego tornou-se um objetivo explícito nos países industrializados centrais do capitalismo. Nos EUA a lei do pleno emprego foi aprovada no governo Truman (Harry Truman, de 1945 a 1953), transformando-se em uma obrigação legal do Estado que deveria manter obras públicas, concedendo e financiando empréstimos. Segundo a teoria keynesiana o desemprego era uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado.

Friedrich Hayek (1899 – 1992), economista da escola austríaca, em seu texto *Caminho da Servidão*, escrito em 1944, deu origem a uma proposta e a um alerta à política econômica que vinha sendo implantada pela então social-democracia moderada inglesa, que na sua visão, estava sendo conduzida ao desastre. Esta tese foi desenvolvida e defendida pelos companheiros de Hayek, adversários do estado de bem-estar europeu como Milton Friedman, entre outros, que passaram a compor uma organização internacional, a Sociedade de Mont Pèlerin, empenhados em construir as bases para um novo capitalismo, objetivando uma contraposição ao capitalismo keynesiano. Este grupo, na época, em face ao desenvolvimento capitalista sem precedentes, foi duramente criticado durante as décadas de 50 e 60 e não encontrou campo favorável para seus avisos sobre os perigos daquele tipo de regulação do mercado por parte do Estado.

Em 1973 o mundo capitalista entrou em recessão evidenciando-se uma crise no modelo econômico liberal e, nesta conjuntura, as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno

“As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas

sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”.¹⁶⁰

Concordamos com Oliveira ao apontar no debate sobre a forma do Estado que, ao ser definido como mínimo ou máximo, mostra um desconhecimento de sua relação com a sociedade. É a sua relação com a sociedade civil que lhe dá a medida, a profundidade, o alcance e os seus limites. O neoliberalismo é uma nova relação do Estado com a sociedade

“Na história do desenvolvimento do capitalismo, o que se observa é que essa redefinição de relações entre Estado e sociedade é feita pela luta de classes e pela forma da relação principal entre as classes antagônicas. Elas vão moldar o novo papel do Estado na relação com a sociedade e, sobretudo, o papel do Estado no mover da economia”.¹⁶¹

Por apresentar-se como um conjunto teórico não homogêneo que passou a definir as relações sociais contemporâneas, o neoliberalismo tornou-se o objeto de estudo de muitos pesquisadores preocupados em compreender o seu delineamento inicial e o alcance de suas práticas. Estes estudos nos auxiliam na análise e compreensão das relações sociais reformuladas para garantir um novo papel do Estado.

Tais estudos apontam que o pensamento neoliberal ganhou outra vertente de caráter mais pragmático, apresentada pela Escola de Chicago, que reuniu pensadores do Instituto de Economia da Universidade de Chicago, entre as décadas de 40 e 80 e ainda a corrente apresentada pela Escola da Virgínia ou Public Choic, fundada por James M. Buchanan¹⁶² e tendo como expoentes Theodoro W. Schultz e Gari Becker, ambos representantes da teoria do capital humano, além de Milton Friedman, um de seus expoentes que se destacou como crítico da política do New Deal defendida pelo então presidente F.D. Roosevelt (1933 - 1945) e por ser defensor da tolerância com os sindicatos e pela sua defesa da manutenção de algum tipo de intervencionismo estatal. Estes estudiosos, entre outros, foram responsáveis pela instrumentalização e consultoria

¹⁶⁰ ANDERSON, Perry. 1996, p. 10.

¹⁶¹ OLIVEIRA, Francisco. 1995, p. 8.

¹⁶² No início dos anos 80 representantes da Public Choic assumiram o controle do departamento de pesquisa do Banco Mundial onde puderam contribuir para a expansão de suas teses nos programas estabelecidos pela instituição, dirigidos às reformas dos Estados nacionais naquela década. Contando com estudiosos ligados à teoria do capital humano, Schultz, Becker e Friedman, cuja teoria elaborada à partir dos anos 60, está centrada na idéia de que os gastos realizados para a capacitação dos indivíduos diretamente ligados à produção social, são investimentos na produção de riqueza e portanto no desenvolvimento econômico.

a governos que queriam implantar medidas neoliberais, sendo um dos principais exemplos, o governo do Chile sob a ditadura de Pinochet, nos anos 70.

Estas correntes de pensamento possuem, entretanto, um conjunto de preceitos comuns que as unificam caracterizando-se como parte de uma formação teórica comum que constitui a base do pensamento neoliberal ou neoconservador, sendo eles: o individualismo, a crítica ao Estado liberal por sua constituição coercitiva, a crença na ingovernabilidade da democracia e a definição do mercado como lugar da plena realização da liberdade individual.

As idéias sobre o individualismo pretendem balizar o conflito que existe entre os interesses do indivíduo e o interesse coletivo. De acordo com a “filosofia do individualismo”, segundo Hayek, o funcionamento da sociedade está fundamentado na preposição onde os *“indivíduos têm limitações incontestáveis quanto à possibilidade de incluir necessidades e desejos em sua escala de valores mais do que uma ínfima parcela do que poderia ser o conjunto das necessidades humanas”*¹⁶³.

No pensamento neoliberal a definição e a realização de objetivos sociais coletivos, não são descartados mas o seu processo de realização se dará no incentivo da competição e é neste processo competitivo que os indivíduos conseguem retirar, dos recursos que possuem, o máximo de proveito. A satisfação das necessidades físicas é a existência do próprio indivíduo, e esta satisfação se realiza pela obtenção de meios de vida, revelando assim o indivíduo como o germe da vida social, identificado pelo pensamento neoconservador como “homem econômico”. Em sociedade o que se torna “fim social” é apenas objetivo individual consensual para alcançar objetivos mais amplos. Segundo o pensamento de Hayek¹⁶⁴, o bem estar e a felicidade de muitos não podem ser determinados por uma única medida de valores e a felicidade de um homem ou o bem estar de muitos homens, depende de uma infinita variedade de combinação de coisas que lhes podem ser proporcionadas.

Conforme Atílio Borón, a teoria elaborada por estas correntes apresenta normas, prescrições e conceitos comuns merecedores de observação por tratar da observação crítica ao Estado “interventor”, da justeza ética da liberdade individual, das virtudes práticas do mercado livre e de uma concepção minimalista de democracia.¹⁶⁵

¹⁶³ GOULART, Débora Cristina. 2004, p. 34-35.

¹⁶⁴ HAYEK, F. A. 1987, p. 75.

¹⁶⁵ BORÓN, Atílio. 1996, p. 63-69.

Neste sentido durante a crise de acumulação capitalista, por volta dos anos 70, no centro do Estado de bem-estar social que contava com a adoção de medidas keynesianas para a regulação estatal, nos países centrais do capitalismo, a doutrina político econômica e ideológica neoliberal encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento.

Iniciada em 1973 a grande crise do modelo econômico do pós-guerra lançou, conforme Perry Anderson, todo o mundo capitalista avançado em uma profunda recessão, trazendo, pela primeira vez, a combinação entre baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. As bases de acumulação capitalista estavam corroídas pelas pressões e reivindicações salariais e pelos gastos sociais do Estado¹⁶⁶ como nos revela a história do capitalismo que este autor identifica como sendo uma série de processos onde ocorrem permanências, mudanças e rupturas. Segundo Marx estes processos fazem parte de um ciclo pelo qual o capitalismo gera o que acabaria por se caracterizar como contradições internas do regime, insuperáveis, que colocariam em risco a existência do sistema econômico como tal¹⁶⁷. Tais processos são, segundo este autor, permanentes e cíclicos, identificados como dinâmicas de crise. Estas dinâmicas de crise expressam a necessidade dominante para resolver as contradições intimamente ligadas a este tipo de sociedades e trazem, em seu interior, novas instâncias geradoras de contradições. Estas novas contradições em diversos graus comporão, por sua vez, a idiossincrasia do novo ciclo que se inaugura

“Tal processo não questiona a natureza e o caráter do modo de produção, mas, sim, imprime a este uma renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise”¹⁶⁸.

Assim a crise iniciada nos anos 70 foi agravada pela crise do petróleo de 1973, acompanhada pela crise do modelo taylorista/fordista. Esta crise expressa uma crise estrutural do capital, decorrente do fenômeno a ele inerente, de contínuo decréscimo da taxa de lucro. Esta lei tendencial da taxa de lucros, conforme identificada por Marx no século XIX, decorre, no mundo contemporâneo, segundo os autores citados, tanto dos fatores que elevam o preço da força de trabalho, quanto do esgotamento do padrão de

¹⁶⁶ ANDERSON, op. cit.p.10.

¹⁶⁷ HOBSBAWM, Eric J. 1995, p.92

¹⁶⁸ GENTILI, Pablo. 2001, p. 231-232.

acumulação taylorista/fordista de produção, diante da incapacidade de se reverter a forte retração do consumo frente ao desemprego estrutural. Decore também da hipertrofia da esfera financeira que se tornou relativamente autônoma frente ao capital produtivo, proporcionando o processo de internacionalização especulativo do capital financeiro; da grande concentração de capitais gerada pela fusão de monopólios e oligopólios; da crise do Estado de bem-estar social que gerou a crise fiscal, impondo o corte nos gastos públicos.

A lógica do capital apresentou, sua face destruidora na contradição apresentada por um modelo de Estado capitalista que na prática dificultava uma das principais solicitações deste mesmo Estado: a necessidade de apoiar o processo de acumulação e garantir o contexto para a expansão contínua deste processo e a sua legitimação¹⁶⁹.

Ao lado do seu desmoronamento deu-se o início de um processo de revisão dos postulados do modelo keynesiano que não mais aceitava o “intervencionismo” estatal e, ao contrário interpretava-o como sendo um impedimento para por fim aos problemas gerados e propunha uma reorganização do capital e de seu sistema político e ideológico de dominação: o neoliberalismo. Objetivava-se dar ao capital os meios suficientes para retomar sua expansão anterior, por hora obstaculizada. Portanto a resposta à crise viria sob a forma de políticas de transferência de funções e responsabilidades estatais para a iniciativa privatizada através de sua desregulamentação. Esperava-se, com isso, desconcentrar o capital financeiro que se tornara especulativo, via incentivo a financiamentos e empréstimos à iniciativa que assumisse as antigas funções do Estado, particularmente nas áreas sociais, como educação, saúde, habitação, transporte, previdência. Ao Estado não competiria mais, portanto, fazer a mediação entre o capital e o trabalho além do que estes encargos, na nova lógica, deveriam ser assumidos pelo trabalhador na qualidade não mais de empregado, assalariado, mas de parceiro na empresa, já que, nestas deveria ter participação nos lucros e/ou acionista.

Nos EUA, com a vitória de Reagan (1981 a 1989) e na Inglaterra com a vitória de Thatcher (1997 a 1990), a ideologia neoliberal atingiu o seu apogeu e sua receita seria aplicada em diversos países com maior ou menor proximidade à receita ortodoxa.

As estratégias para a implementação da política econômica e social neoliberal com seus elementos centrais que formam a sua construção teórica, de acordo com autores que compõem a bibliografia a respeito, críticos ou não, demonstram em suas análises

¹⁶⁹ Ver AFONSO, Almerindo J. 2000, p. 100.

que esta implementação seguiu a partir das argumentações críticas ao Estado de bem-estar social, seguida por um diagnóstico da crise em que a sociedade estaria vivendo, explicitando os culpados pela mesma e apresentando suas propostas como medidas a serem imediata e urgentemente implantadas. Neste contexto, EUA e Europa apontaram evidentemente como culpados, o Estado de bem-estar social, a doutrina keynesiana que defendia e valorizava certa intervenção do Estado na economia, a ação sindical nas sociedades democráticas que possibilitaram a pressão das majorias por suas reivindicações, reconhecendo o então poder excessivo dos sindicatos.

Já na América Latina as teorias desenvolvimentistas e seu vigoroso processo de industrialização, que contou com um Estado protecionista apoiado em certas conjunturas políticas, onde se permitiu o impulso de lutas populares que obtiveram a implementação de políticas que redistribuíram, ainda que de maneira bastante moderada, renda e riquezas, “integrando” politicamente as classes populares, providenciando certos bens como saúde, educação e serviços básicos mínimos, além de uma legislação trabalhista sustentada e fortalecida pela presença dos sindicatos, formaram o quadro de culpados a ser eliminado

“O papel retor que se atribuía à ideologia desenvolvimentista do pós-guerra foi significativamente diminuído, seus recursos e sua capacidade para executar uma política econômica soberana também. Em consequência disso, suas possibilidades de regular os mercados, neutralizar os efeitos desestabilizadores do ciclo econômico e satisfazer as necessidades sociais que requer a população foram evidentemente deixados para segundo plano”¹⁷⁰.

O processo para eliminar tais “erros” e proporcionar uma mudança concreta foi formado por um conjunto articulado de políticas de gestão econômica e social que foram adotadas por um grande número de países, iniciado na Inglaterra e nos EUA, depois nos países da Europa Ocidental, América Latina e mais tarde, nos antigos países socialistas no Leste, fazendo-se sentir também em países da África e na Ásia.

Esta política de gestão contou com alguns pilares fundamentais. Em destaque estava a política de privatização com o objetivo de reverter as nacionalizações, rompendo com as estratégias industriais anteriores que consideram as empresas estatais instrumentos responsáveis por um desenvolvimento soberano. Em segundo a

¹⁷⁰ BORÓN, Atílio. op. cit. p.80.

desregulamentação das atividades econômicas e sociais promovidas pelo Estado, com base na superioridade da eficiência do mercado comparada ao burocratismo estatal. Em terceiro, os padrões universais de direitos sociais conquistados em diversos países, deveriam sofrer todo tipo de pressão para serem revertidos¹⁷¹. Certamente tais pilares tiveram suas diferentes combinações e arranjos possíveis, em maior ou menor dosagem na perspectiva da aplicação do projeto comum de reconfiguração institucional do capitalismo para recompor suas bases cumulativas. Esta reconfiguração tornou-se hegemônica no final do século XX, sob a ação de instrumentos e mecanismos que permitiram a sua consolidação no plano internacional. Neste processo e para alcançar pleno êxito, a ideologia neoliberal precisou intervir além das esferas econômica social e política, ou seja, não apenas pensar na reestruturação destas esferas, mas pensar uma outra forma de elaborar e definir as representações e o significado social

“O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Neste espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à teoria liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista”¹⁷²,

É neste contexto e objetivando o êxito hegemônico da ideologia da nova direita que as agências multilaterais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), cumpriram importante papel no processo onde se deu a implementação do novo modelo econômico e político, isto é, nos países dependentes. Estas instituições originaram-se em 1947, nas deliberações da Conferência de Bretton Woods, conferência monetária e financeira que estabeleceu as orientações do liberalismo internacional que havia de prevalecer no final da II Guerra Mundial. Desta conferência saíram as regras que deveriam reger a economia mundial e as instituições – FMI e Banco Mundial – responsáveis pela sua vigência e destinadas a assegurar o livre comércio e eliminar o protecionismo comercial responsável pelo contexto que levou às duas grandes guerras,

¹⁷¹ FERNANDES, Luis. 1996, p.55-56.

¹⁷² GENTILI, Pablo. 1996, p. 14.

pelo financiamento externo dos países vítimas da queda de preço de suas exportações e o socorro às economias devastadas pela guerra.

Efetivamente o papel que as duas instituições cumpriram na economia mundial e em especial nos países da periferia do sistema foi o papel disciplinador que se tornou ainda mais acentuado quando se iniciou o processo de direitização do clima ideológico e político nos anos 80, necessários para reverter a crise¹⁷³.

Como já citamos os acordos de Bretton Woods de 1947, deram origem ao Grupo Banco Mundial¹⁷⁴ e ao FMI, no contexto assinalado pela supremacia política dos EUA, imprimindo a nova direção política da situação. Na sua criação, o Grupo Banco Mundial e o FMI deveriam ser entendidos como instituições complementares, sendo o Banco subordinado ao FMI de tal maneira que para filiação ao Banco os países primeiramente deveriam associar-se ao FMI, responsável pela política monetária, fiscal, cambial de curto prazo e o monitoramento das dívidas externas. Ao Banco caberiam os empréstimos para a infraestrutura e gastos públicos, a política de preço e o acompanhamento na eficiência do uso dos recursos tomados. O objetivo do Banco era o fomento e não o desenvolvimento¹⁷⁵.

Depois de 1949 e em função da guerra fria, o Banco passou a trabalhar com a idéia de projetos voltados para infraestrutura. Os financiamentos ficaram sob uma nova orientação consistindo em condicionar o empréstimo à reforma institucional na área correspondente e ao período do empréstimo, rejeitando empréstimos aos países que perseguissem políticas inválidas, difundindo a prática do envio de missões econômicas para ajudar as autoridades locais a traçar as linhas do plano de desenvolvimento¹⁷⁶. No contexto da guerra fria, os empréstimos para países com dificuldades econômicas, encontraram um obstáculo para o BIRD e suas normas, conceder novos empréstimos para os países inadimplentes. Para realizar tais normas sem prejudicar sua credibilidade como instituição financeira, foi criada uma agência filiada, a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), oficializada apenas em 1960, embora já funcionasse anteriormente na prática, para atender os países pobres, cujas condições econômicas os impedissem de ter acesso ao BIRD. O tema do desenvolvimento tomou as práticas do

¹⁷³ BORÓN, op. cit., p. 93.

¹⁷⁴ O Grupo do Banco Mundial é constituído por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD, Associação Internacional de Desenvolvimento para Redução da Pobreza – AID, Corporação Financeira Internacional – IFC, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – AMGI e Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento – CIADI.

¹⁷⁵ LEHER, Roberto. 1998, p. 106.

¹⁷⁶ Idem, p. 109.

Banco nos anos 50 e 60 objetivando influenciar os países tomadores de empréstimos a um distanciamento do comunismo. No período de 1968 a 1981 na gestão de Robert S. McNamara¹⁷⁷ frente ao Banco, este passou a demonstrar uma outra orientação, marcadamente caracterizada por um modelo de intervenção diferente daquele com base nas teorias da contra-guerrilha que combinava tática militar convencional com medidas político econômicas destinadas ao processo de alinhamento nas guerras de libertação nacional durante o período. O modelo justificado diante do desastre da intervenção no Vietnã (1964 a 1975) e que foi adotado até a década de 70 e pouco depois, preocupava-se em evitar as intervenções militares diretas e abertas no Terceiro Mundo trazendo a estratégia de ações político econômicas, destinadas aos países em desenvolvimento, manejando suas reivindicações para submetê-los. Esta estratégia defendida por MacNamara e que suscitou resistência na política levada pela extrema direita norte americana, tinha como princípio, ao tratar das questões de segurança dos EUA uma perspectiva não exclusivamente militar visto que seu país já havia atingido um estágio onde não poderia mais manter a sua segurança comprando equipamentos militares. Afirmava que o grande perigo estava no crescente *gap* entre os países ricos e pobres e que a pobreza crescente seria responsável pela produção de um estado de tensão social e político extremamente desestabilizador e propício aos conflitos. O caminho da intervenção, portanto, deveria ser outro: o da assistência às necessidades dos países em desenvolvimento com a transferência e centralização da ação do Banco para a ajuda externa. Neste contexto o foco no binômio pobreza/segurança e o aumento significativo das preocupações com o setor educacional¹⁷⁸ nos países do Terceiro Mundo, passou a direcionar a gestão do Banco que ganhou significativo aumento de sua captação de recursos, entre os países centrais, evidenciado pelo grande número de projetos aprovados somente nos primeiros cinco anos de sua gestão (1968 a 1973), o que não significou que a guerra estivesse fora das estratégias dos EUA para manter a sua hegemonia¹⁷⁹. Também na gestão MacNamara, o Banco e suas instituições tornaram-se responsáveis por estratégias com novas caracterizações, permitindo o melhor conhecimento possível de dados e indicadores, sobre o país receptor de empréstimos, sendo o acesso a tais dados uma condição para o empréstimo, definindo como e quais

¹⁷⁷ Robert S. McNamara foi um obstinado anticomunista e Secretário de Defesa dos presidentes Kennedy e Johnson. Foi um dos fundadores da política externa de intervenção dos EUA no Vietnã.

¹⁷⁸ A atuação do Banco no setor educacional partiu do princípio de que o sistema educacional dos países subdesenvolvidos era inadequado, pois não privilegiava a formação profissional necessária ao mercado.

¹⁷⁹ Ver LEHER, op. cit. p. 119.

informações deveriam ser organizadas. Este processo permitiu ao Banco tornando-se o principal centro mundial, de estudos autorizados, sobre as questões chaves para o desenvolvimento capitalista.

Entretanto a crise estrutural do sistema em meados da década de 70 modificou a política intervencionista do Banco. Evidentemente as causas estruturais históricas responsáveis pelos índices de miséria mundial que produzidos pelo fim do ciclo de acumulação do pós-guerra, marcos do modo de produção, não poderiam ser extintos sem o fim do próprio sistema e neste sentido os países endividados por toda a América Latina, África e Ásia, sofreram o agravamento de suas dívidas aprofundando o fosso que os separa dos países centrais e tornando-os ainda mais vulneráveis à aplicação de renovadas exigências societais.

Os desdobramentos da crise capitalista colocaram os contornos da política neoliberal e os seus princípios tornaram-se práticas em andamento, trazendo para o Banco novas atribuições que iriam consolidar as orientações estratégicas da política externa dos EUA. É neste contexto que se configurou o Consenso de Washington: visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo para os países periféricos e de uma forma muito mais direta para os países da América Latina, que naquele momento, eram os países mais endividados entre os países da zona de hegemonia norte-americana. O Consenso exigiu o rigoroso esforço de equilíbrio fiscal e um corte no gasto público. Tais países deveriam, portanto, buscar estabilização monetária. Para obter tal estabilização como já mencionamos, impunha-se uma política fiscal austera, com equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, eliminação da intervenção do Estado, privatização das empresas e serviços públicos. O Consenso de Washington tornou-se uma espécie de expressão emblemática de uma época em que se construiu, do ponto de vista ideológico, a matriz neoliberal, juntamente com a época em que avançou o processo de globalização financeira.

Na prática a política neoliberal se configurou na deflação, na desmontagem dos serviços públicos, nas privatizações, no desemprego massivo crescente, na diminuição do salário e das garantias sociais, no aumento da exploração e no aprofundamento da marginalização política, na repressão sindical, na redistribuição de renda em favor dos ricos e na privatização de bens públicos, ainda que, observando variantes de um país para outro. O modelo inglês é considerado o mais puro e nos EUA onde o modelo de bem-estar era diferente do europeu e a prioridade era a competição militar com a União

Soviética, Reagan na sua política interna, tratou as greves como Thatcher, promoveu a redução de impostos a favor da elite, elevou taxas de juros, e ao lançar-se na corrida armamentista ampliou os gastos militares e o déficit público norte-americano, particularmente devido a seu peso econômico que os diferenciava das demais economias do centro do sistema.

No continente europeu a política neoliberal pode ser definida como sendo mais cautelosa em relação ao Reino Unido, pois embora matizado por este, quando deu ênfase ao controle do orçamento, nas reformas fiscais e em grau menor promoveu o corte dos gastos sociais e o controle sobre os sindicatos, abandonando a política do pleno emprego. Austrália e Nova Zelândia apresentaram sucessivos governos trabalhistas que ao ultrapassar os conservadores locais com seus programas neoliberais alcançavam proporções dramáticas mais completas do que Thatcher na Inglaterra¹⁸⁰. A América Latina tornou-se a terceira cena da implementação neoliberal, embora no Chile durante a ditadura Pinochet em 1973, a experiência neoliberal tenha sido a primeira em todo o mundo, mostrando características de inspiração teórica mais norte-americana, portanto mais Friedman do que Hayek, também teve o seu poderoso movimento operário neutralizado. Na Bolívia o regime apareceu também de forma isolada em 1985 como “necessidade” para combater a hiperinflação.

Em toda a América Latina o neoliberalismo se colocou de modo continental depois de 1988, quando o México, sob a presidência de Salinas de Gortari e em 1989 a Argentina, sob a presidência de Menem, na Venezuela sob Adrés Perez em 1989 e no Peru com a eleição de Fujimori em 1990

“Nenhum desses governantes confessou ao povo, antes de ser eleito, o que efetivamente fez depois de eleito. Menem, Carlos Adrés e Fujimori, aliás prometeram exatamente o oposto das políticas radicalmente antipopulares que implementaram nos anos 90. E Salinas, notoriamente, não foi sequer eleito, mas roubou as eleições com fraudes”¹⁸¹.

O Brasil inclui-se no conjunto de países latino americanos, do segundo movimento de implantação do modelo neoliberal, em sua política econômica, na América Latina, considerados retardatários, juntamente com o México, a Venezuela e o Peru. Os efeitos

¹⁸⁰ ANDERSON, Perry. 1996, p.14.

¹⁸¹ Idem.

mundiais desta política marcaram a economia brasileira ainda na década de 80, sob a Ditadura Militar, e foi efetivamente oficializado no governo de Fernando Collor em 1992.

Em seu trabalho sobre a nova roupagem da hegemonia burguesa mundial, Atílio Borón desnuda de modo bastante evidente e com o qual concordamos, a adesão aos mandamentos do Consenso de Washington feito pelos vários governos da América Latina justificados pela ideologia privatista incentivada pelos tecnocratas ligados às instituições financeiras – Banco Mundial e FMI, adesão esta submetida aos interesses das classes dominantes, renunciando graus importantes de soberania nacional diante da grande burguesia transnacionalizada e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar. O autor expõe dados que demonstram o mito do caminho neoliberal para o estado capitalista nos países da América Latina e o seu desenvolvimento, argumentando não ser uma casualidade que a crítica ao modelo do Estado tenha acontecido no desenrolar da nova etapa democratizadora de tais Estados. A classe que atualmente detém a hegemonia no sistema capitalista internacional habilmente maneja seus imponentes aparatos de hegemonia para transformar o mito em senso comum nas sociedades latino-americanas presente no discurso auto-incriminatório onde ineficiência, desperdício e corrupção são sinônimos de tudo o que é estatal e ao contrário, tudo o que é eficiente está na esfera privada.

Seguindo o caminho traçado pelo autor torna-se de fundamental relevância para o entendimento do nosso objeto, diante do contexto apresentado o questionamento sobre a contradição entre o poder restrito à economia de mercado – a autocracia econômica, e a sua incompatibilidade com a democratização política, contradição que não é solucionável e, segundo o autor, historicamente o que se apresentou foram *“compromissos que cavalgam sobre esta contradição e atenuam seus aspectos mais desestabilizantes”*¹⁸². Nesta contradição se encontra a necessidade da burguesia que no seu passado obteve a sua acumulação privada na gestão estatal e na política keynesiana e a partir da década de 80 e atualmente empenha-se em modificar a capacidade regulatória do Estado, nos setores estratégicos, utilizando-se de meios que resultaram, embora com variações de um país para outro, na “desmontagem” dos serviços públicos e na privatização de bens públicos, no desemprego em massa e crescente, na redução salarial, na retirada das conquistas sociais adquiridas, etc, e no retrocesso mundial do movimento operário sindical. Tais estratégias que contaram com

¹⁸² Idem, p. 75.

uma disciplina orçamentária visando a contenção de gastos com serviços públicos, promoveu uma taxa de desemprego que passou a garantir o exército de reserva no interior das categorias de trabalho suficiente para “neutralizar” os sindicatos, uma marca do thatcherismo que na prática criou níveis de desemprego massivos e levou greves até dissolver toda a sua força de resistência e a imposição de uma nova legislação anti-sindical muito bem exemplificada na queda-de-braço entre o governo Thatcher e o sindicato dos mineiros ingleses¹⁸³ em uma duríssima greve de um ano, na qual a “dama-de-ferro”, utilizou a estratégia de jogar a população contra o sindicato, um dos principais marcos da ideologia desertificadora neoliberal, para em seguida privatizar as minas de carvão inglesas. De 1984 a 1985 deu-se a luta dos mineiros contra a política de fechamento das minas, onde mais de 220 mil postos de trabalho nas minas foram eliminados pela política thatcheriana desde 1979, resultando na quase extinção de uma das mais importantes categorias do movimento operário inglês responsável por histórica tradição de luta e resistência que combinava o sindicalismo combativo e de oposição ao neoliberalismo, sob a liderança de Arthur Scargill. Mesmo com toda a solidariedade que se criou por todo o Reino Unido e uma coesão entre os trabalhadores e suas famílias, em especial às mulheres, a solidariedade internacional e a resistência dos mineiros, a greve terminou sem conseguir o seu principal objetivo: impedir o fechamento das minas¹⁸⁴. A idéia central do governo inglês foi destruir a capacidade de luta, organização e resistência do sindicalismo combativo, tendo a aplicação desta prática se estendido no processo de mundialização neoliberal, apresentando variações e diferentes graus de intervenção nos diferentes países.

Pretendemos retomar na esfera do avanço do projeto neoliberal no Brasil algumas questões sobre o movimento de resistência do sindicalismo, e em particular no setor educacional, na intenção de contribuir para o debate sobre a relação entre a ação de resistência e o redirecionamento do novo sindicalismo, no início dos anos 90 e a sua adesão às reformas de cunho neoliberal. Adesão que contou com a colaboração, por parte das direções sindicais junto aos órgãos institucionais, contribuindo para aplastar a mobilização docente e garantir o solapamento de qualquer possibilidade de movimento organizado de resistência, pela via da criminalização das ações de luta direta.

¹⁸³ National Union of Mineworkers – NUM, em 1979 possuía 257.000 filiados, em 1990 contava com cerca de 8.000 filiados. ANTUNES, 2001. In: “Textos sobre Sindicalismo e política”, <http://www.galizacig.com/htm>. Acesso em 17 de Agosto de 2005.

¹⁸⁴ Idem.

Embora tenha sido apresentado nos diferentes países do mundo onde foram implantadas, as políticas e determinações dadas pela onda neoliberal, com todas as suas nuances e graus de diferenciação, seus pontos comuns surgiram em todas as análises sobre suas questões. Trata-se de um movimento político/ideológico, posto em escala mundial, diferentemente de outras necessidades já vividas pelo capitalismo. Particularmente na América Latina a aplicação desta doutrina, com todas as diferenciações possíveis, passou a produzir sociedades marcadamente mais desiguais, com resultados que mostram a generalização sem precedentes da pobreza¹⁸⁵, com aumento da violência e da criminalidade, a decomposição social e a anomia, a crise e a fragmentação dos partidos políticos, a preponderância burocrática do Executivo, a capitulação do Congresso, a passividade da Justiça, o aumento da corrupção do aparato estatal e da sociedade civil e a impunidade. Assim se constitui o legado, que pode ser posto, como ponto comum de um contexto onde a democracia revela o seu ritmo farsesco, “esvaziada” de seu conteúdo, evidenciando sua forma autocrática no ordenamento democrático das sociedades que o adotaram e, com o “sucesso” da proposta refundacional do capitalismo, tornaram-se suas principais vítimas, em especial, as massas trabalhadoras.

Nesta lógica, para o nosso estudo, torna-se de fundamental importância compreender o papel da educação, na América Latina e no Brasil, como um dos pontos de sustentação para a implementação de tais “reformas estruturais modernizantes” e neste sentido compreender a “necessidade” da reforma no campo educacional impulsionada pelas reformas econômicas, políticas e sociais definidas como neoliberais.

A política educacional formulada pela orientação econômica e social neoliberal está fundamentada no seu constructo teórico e nas suas estratégias políticas mais amplas voltadas para a sua implementação como um todo. Tais questões serão retomadas posteriormente.

- **Neoliberalismo no Brasil e a Reforma educacional**

De nenhum modo a formulação teórica neoconservadora teve sua transposição realizada, por diferentes governos e em diferentes países, sem sofrer modificações na

¹⁸⁵ Ver BORÓN, Atilio. op. cit. p. 102-110.

sua orientação, de maneira que mesmo os países de capitalismo desenvolvido mantiveram um distanciamento entre tais formulações e sua ação concreta.

No Brasil aproximadamente até o final dos anos 80 não aconteceu a adoção de um projeto neoliberal. A política econômica adotada pelo regime pós 64 prevaleceu como instrumento anti-cíclico: controles de preços, incentivos de crédito, investimentos públicos e grande abertura para o exterior na perspectiva da manutenção da produção nacional de bens duráveis e não duráveis, das taxas de investimento e do emprego. Porém a década de 80 revelou a forte crise na economia nacional apresentada pelo esgotamento do modelo particular de desenvolvimento industrial brasileiro, inscrito no contexto de dominação do centro do sistema sobre os países periféricos, compreendendo o desenvolvimento do sistema nestes países e no seu processo de industrialização na América Latina, como parte constitutiva do processo mundial de desenvolvimento capitalista.

Situando o desenvolvimento industrial no Brasil, suas bases são derivadas primeiramente da sua formação econômica agro-exportadora e do seu processo de desenvolvimento durante o período de expansão monopolista do capitalismo mundial¹⁸⁶ iniciado com a economia cafeeira exportadora atrelada a um alto nível de importação de bens de produção passando ao desenvolvimento da produção de bens de consumo assalariado, na indústria dos anos 20 e posteriormente, passando pelo crescimento da produção interna de bens industriais que caracterizou o período pós 29. Este desenvolvimento da indústria nacional foi caracterizado pela marca do desenvolvimentismo, tendo como sustentação os investimentos do capital nacional, do investimento estatal e o capital internacional, representando consecutivamente¹⁸⁷ bens de consumo, infra-estrutura e bens de capital.

No período pós 64, durante os anos da ditadura militar, ao mesmo tempo em que suprimiu a política populista/desenvolvimentista, não implantou uma política de desregulamentação e foi mantida a intervenção econômica do Estado com vistas ao crescimento e a diversificação industrial.

Durante o governo Geisel (1974 -1979) as medidas implementadas para a condução econômica, o II Plano Nacional de Desenvolvimento e o seu fracasso, caracterizaram o esgotamento daquele modelo sob um Estado com crescente nível de endividamento, em meio à crise internacional do sistema de produção capitalista onde os

¹⁸⁶ Sobre a formação capitalista no Brasil ver, CHASIN, 1978; MAZZEO, 1985; GUERRA, 1998; POMPEO, 2003.

¹⁸⁷ A respeito, destacamos o trabalho de José Nicolau Pompeo, 2003.

EUA, submeteu os países da América Latina à renegociação de suas dívidas junto ao Fundo Monetário Internacional – FMI, em sintonia com o aumento da taxa de juros internacionais do Federal Reserv – FED. A consequência imediata do pagamento de juros foi, em linhas gerais, a contração das importações dos devedores, a desvalorização de suas moedas que passaram a gerar superávits comerciais, acentuando violentamente o processo recessivo, pondo fim às pretensões desenvolvimentistas por toda a América Latina e marcando profundamente o Brasil, em especial, por apresentar alto endividamento externo. Neste processo de refinanciamento, os países devedores submeteram-se às determinações e supervisão do FMI quanto à formulação e execução da política macroeconômica, no estabelecimento de metas e controles internos como garantia para futuros empréstimos ou renegociação de dívidas.

Colocava-se assim, em diferentes proporções, a nova situação internacional de pressão sobre a América Latina e para o Brasil

“A burguesia imperialista vislumbrou no neoliberalismo a via para contrariar, graças à supressão de direitos dos trabalhadores e ao retrocesso no capitalismo periférico, a tendência decrescente da taxa de lucro. Mas, isso não significa que, apenas por este fato, o neoliberalismo deveria sair-se vitorioso. Foram as condições históricas gerais do período que viabilizaram a ofensiva burguesa e imperialista, motivada pelo descenso das taxas de lucro”¹⁸⁸.

Durante o governo Sarney (1985 – 1989) as propostas neoliberais ganharam espaço diante do quadro recessivo e do fracasso dos planos de controle inflacionário. Este período marcado pelo processo de redemocratização configurou-se por um conjunto de fatores que colocaram o Brasil, ainda que por um período, na contra corrente da política latino-americana: devido ao crescimento do operariado fabril durante o período da ditadura militar, a base potencial do sindicalismo operário também cresceu e se fortaleceu ganhando força como movimento operário e popular contra a ditadura militar. Também a criação do Partido dos Trabalhadores – PT e a fundação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, além da legalização dos demais partidos de esquerda e o processo constituinte de 1988 que resultou na Constituição em vigor atualmente, tida como um considerável obstáculo às contra-reformas neoliberais.

¹⁸⁸ BOITO, Armando. 1999, p. 50-51.

Finalmente em 1989 a eleição de Fernando Collor de Mello colocou a política neoliberal no poder¹⁸⁹ e mesmo tendo o seu governo interrompido em 1992, sob denúncias de corrupção, pelo impeachment, e embora tal política tenha sofrido uma pausa durante o governo de Itamar Franco, governo este que recebeu um traço singular em meio a uma crise econômica, social, política e ética, não deixou de dar continuidade às privatizações, como no caso da Companhia Siderúrgica Nacional, mantendo assim as novas regras da política de acumulação do capital. A burguesia nacional então convencida do projeto neoliberal, com o apoio de partidos e setores conservadores da sociedade, retomou em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, o projeto neoliberal.

Ao tomar posse Fernando Henrique Cardoso nomeou Luis Carlos Bresser Pereira para o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que elaborou o plano de reformas para o Estado brasileiro, denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em novembro de 1995. Este plano buscou inovar usando o argumento da necessidade de reformar a administração pública burocrática, diagnosticada como um dos maiores problemas do Estado brasileiro. A crise, então apresentada, deveria ser tratada, segundo o discurso governamental à época, sob o desafio da reforma e reconstrução do Estado, “de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas”¹⁹⁰.

As reformas no campo da educação tiveram o seu início ainda nos primeiros anos da década de 90 para serem, depois de 1994, intensificadas e aprofundadas¹⁹¹. Suas proposições estão conectadas com as orientações centrais do Banco Mundial sobre educação¹⁹² que direcionaram de maneira intensiva o reordenamento das políticas

¹⁸⁹ Em 1990, com a abertura comercial promovida pelo governo Collor, iniciou-se o Plano Collor I, objetivando através da recessão violenta do arrocho salarial, da redução do déficit público; da privatização do Estado, controlar o processo de inflação. Este plano teve efeitos bastante negativos e desestimulou a produção, achatou ainda mais os salários e não conseguiu, como propagava o seu discurso, controlar a inflação, mas ao impor a política de desindustrialização e privatizações, expôs a ortodoxia econômica neoliberal em clara sintonia com o grande capital, combinada uma vez mais à prática bonapartista de tendências autocráticas e ditatoriais então intensificadas. ANTUNES, Ricardo. 2004, p. 14. Esta característica autocrática da burguesia nacional será retomada mais adiante ao situarmos sua gênese no Estado brasileiro.

¹⁹⁰ Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, 1995, p.15.

¹⁹¹ O seu início está relacionado à divulgação do documento intitulado Plano Decenal de Educação para Todos, baseado nas diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta declaração, assim como outros documentos sobre as metas mundiais para a educação direcionadas aos países em desenvolvimento, foi produzida pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na cidade de Jomtien na Tailândia de 05 a 09 de Março de 1990.

¹⁹² Ver, FONSECA, 1995; CORAGGIO, 1996; LAUGLO, 1997; LEHER, 1998; HADDAD, 1998.

públicas para a educação destes países sob um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação do ensino fundamental como prioridade, em detrimento dos outros níveis de ensino e na defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. A declaração estabeleceu como principal meta a universalização do acesso à educação básica para crianças, jovens e adultos, com perspectivas de assegurar um padrão mínimo de qualidade e equidade na distribuição dos recursos. Para tanto, os países signatários comprometeram-se a elaborar planos decenais de educação.

Como desdobramento deste processo no Brasil, foi realizada em Brasília de 10 a 14 de Maio de 1993, a *Semana Nacional de Educação para Todos* que contou com a participação de órgãos governamentais das três esferas de governo e entidades da sociedade civil. Deste evento resultou o *Compromisso Nacional de Educação para Todos* com o objetivo de orientar a elaboração do Plano Decenal. No segundo semestre de 93 este movimento se ampliou com a elaboração dos planos decenais pelos Estados e por Municípios com a mobilização da sociedade civil, sistematizado a partir de fóruns que contaram com a participação de órgãos estatais, órgãos não governamentais, instituições privadas e entidades sindicais, em municípios de médio porte para que estes se tornassem multiplicadores¹⁹³. Apesar de toda esta mobilização a elaboração do Plano Decenal foi realizada por dois comitês, um executivo formado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED), pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), instituições diretamente ligadas ao Estado e por um comitê consultivo formado por representantes do setor não governamental, privado, religioso e sindical.

Em 1994 uma edição popular do Plano Decenal foi encaminhada às 45 mil maiores escolas do país com o objetivo de promover o debate no interior das escolas e posteriormente foi realizada a *Conferência Nacional de Educação para Todos*, da qual resultou o “acordo nacional” que foi considerado, segundo o MEC¹⁹⁴, um pacto pela qualidade da educação. Este acordo estabeleceu as responsabilidades dos três níveis de governo, deixando para a União o papel de articulador, coordenador das ações em nível nacional, para introduzir as inovações e se responsabilizar pela definição da política de

¹⁹³ A Central Única dos Trabalhadores – CUT, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT, Fundação Bradesco, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI. ASSIS, Silvana. 1999 p. 24.

¹⁹⁴ Conferência Nacional de Educação para Todos. BRASIL, 1993.

cooperação técnica e financeira para os sistemas de ensino e principalmente pelo acompanhamento da transferência das responsabilidades para os municípios.

Como já mencionamos, o *Plano Decenal de Educação para Todos* foi fundamentado nas proposições do Banco Mundial para as metas de educação mundial para os países em desenvolvimento e no reordenamento da política para a educação pública. Sem pretender uma análise exaustiva sobre o tema, mas entendendo-o como parte importante do nosso estudo, apontamos algumas definições centrais contidas naquelas proposições sobre a política educacional de caráter econômico social neoliberal.

Tais proposições recomendam reformas que, para serem implementadas têm como ponto de partida um diagnóstico severo da educação pública, onde uma vez identificados os agentes responsáveis pela crise da qual emerge o fracasso educacional, devem ser aplicadas com urgência. Desta forma, ao serem analisados os sistemas educacionais públicos, foi constatada uma crise de eficiência e produtividade reputada ao crescimento desordenado em décadas de aplicação de políticas voltadas apenas para o acesso a vagas, em um processo que teria debilitado a qualidade dos serviços educacionais e que se tornara excludente em decorrência dos altos índices de evasão e repetência.

Esta crise, segundo tais afirmações, expressaria, na realidade, um aspecto de uma crise maior que ocorria no Estado como um todo. Caracterizada como uma crise de gerenciamento e de qualidade, produzida pela ineficiência estrutural do Estado, agudizadas pelo burocratismo e clientelismo. Tais afirmações apresentam como agentes responsáveis, o intervencionismo estatal, juntamente à ação sindical corporativista que impediriam os mecanismos de competição e estariam levando os indivíduos a uma acomodação gerada pelo paternalismo estatal.

Neste sentido, a crise apresentada pela educação pública por se compor de práticas de caráter coletivista, igualitário e universalizadores, teria proporcionado morosidade e ineficiência estatal e neste contexto, identificado pelos neoliberais como “igualitarismo estatal”, teria sido gestada a “cultura” do desperdício dos recursos públicos. Mediante este diagnóstico, justificava-se o questionamento desta concepção de direitos igualitários, assim como a necessidade da introdução da primazia do mercado na condução do desenvolvimento, via incentivo à competição, em oposição à idéia de direito que recupera no indivíduo o estímulo de sua capacidade potencializadora.

Coerentemente os neoliberais defendem objetivos ou estratégias para por fim a crise educacional: a transformação do sistema educacional público em um setor apto a fornecer mão-de-obra necessária ao mercado, direcionando o currículo escolar para a instrução dos indivíduos conforme tal necessidade do mercado de trabalho; a escola deve se tornar uma instituição responsável pela difusão de uma concepção de mercado que pressupõe o individualismo, a competitividade e a liberdade de escolha e ampliar a aceitação e a utilização, de maneira considerável, dos produtos conhecidos como “insumos educacionais” da “indústria do conhecimento”, ou seja, livros didáticos e todo tipo de material pedagógico, e de informatização.

Para atingir estes objetivos o governo considerou necessária uma reforma educacional abrangente dos sistemas educacionais¹⁹⁵ reorganizando as condições para seu financiamento, assim como reorganizou o funcionamento destes sistemas. Esta reforma, segundo tais proposições, está ordenada sob os mesmos eixos da reforma econômica e social: focalização, descentralização, privatização e desregulamentação.

A focalização consiste na reordenação de custos em uma perspectiva de atender com recursos redimensionados uma única esfera da estrutura educacional, e neste sentido, revendo o conceito de universalização do acesso e qualidade para todos¹⁹⁶. Quando a descentralização consiste na reordenação das responsabilidades relativas a cada nível da rede para impedir os efeitos improdutivos: o poder central passa a ter apenas as atividades essenciais, delegando decisões, competência e recursos, distribuídos de acordo com o remanejamento de responsabilidades, para as esferas próximas do usuário. Ao poder central, que partindo da coleta e sistematização de informações a respeito do sistema, cabe a elaboração da política educacional, e é esta que define metas e diretrizes gerais a serem cumpridas nas esferas que compõem o sistema.

A privatização, como parte das estratégias neoliberais para a reforma educacional, surge como proposta que se configura primeiramente ao estabelecer relações mercantis quando do ajuste do sistema educacional às tendências do mercado. Neste sentido poder realizar-se na transferência total de recursos físicos e humanos para a iniciativa privada ou na alteração dos processos pedagógicos escolares para viabilizar tendências do mercado, quanto a especialização ou qualificação, no interior dos sistemas públicos, proporcionando a empregabilidade, ou seja, a capacidade flexível de adaptação

¹⁹⁵ MELLO, Guiomar N. 1993, p. 18.

¹⁹⁶ Idem, p.48.

individual às demandas do mercado de trabalho¹⁹⁷. Nesta perspectiva a eficiência própria do setor privado determina a qualidade, no sentido de que é possível oferecer ensino de qualidade se o trabalho educativo for eficiente ao ensinar o que é necessário a cada grupo social em dado contexto histórico. A instituição escolar, sob esta sentença, de primazia do mercado sobre o Estado é comparada a uma empresa produtiva: o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo, por exemplo, são vistos como um tipo específico de mercadoria. Porém nenhum destes eixos pode ser efetivado sem a desregulamentação dos principais obstáculos legais que dificultam a flexibilização das relações de trabalho para introduzir critérios meritocráticos e competitivos no sistema educacional. Como pontos centrais do planejamento político estratégico do MEC foram apresentados:

QUADRO II

PLANO DECENAL - PLANEJAMENTO POLÍTICO-ESTRATÉGICO DO MEC 1995 - 1998¹⁹⁸

Plano Decenal	Planejamento Político-Estratégico
Educação Básica como centro: necessidades básicas de aprendizagem Parcerias com as demais esferas do governo e com a sociedade civil;	Prioridade ao ensino fundamental Valorização da autonomia da escola e da sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;
Avaliação externa de desempenho do sistema educacional;	A transformação progressiva do MEC em organismo de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas educacionais e a conseqüente redução do seu papel executivo;
Descentralização administrativa e financeira; Modelo de distribuição e programação de recursos financeiros para os diferentes sistemas de ensino; Proposta do custo-aluno-qualidade a ser definido Novos Planos de Carreira;	Articulação de medidas e de esforços entre os três níveis da federação, de maneira a obter resultados mais eficazes;

¹⁹⁷ GENTILI, Pablo. 1996 p. 26.

¹⁹⁸ Este quadro foi elaborado com base nos dados fornecidos por BRASIL, 1995; ASSIS, 1999 p. 24-25; FIOD, 1997 p. 213; GOULART, 2004 p. 70-71.

Piso salarial nacional (300 dólares em valores de julho de 1994); Aumento da aplicação do PIB em educação para 5,5%.	
--	--

Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso que se seguiram, estas intenções ganharam profundidade e foram transformadas em um conjunto de medidas que, de forma intensiva, proporcionaram mudanças na esfera educacional, inicialmente focalizadas no ensino fundamental. Estas mudanças se caracterizaram por políticas de “descentralização” que ganharam um sentido centralizador de concepções políticas e descentralizador quando da sua execução nos níveis subnacionais do governo, fato possibilitado pelo então governo central. Tais políticas evidenciaram-se depois da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Dezembro de 1996 que criou o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, que possibilitou a intensificação do processo de municipalização do ensino público. Ao mesmo tempo a garantia de regulamentação para alterações na política educacional se estabeleceu com a aprovação de uma legislação nacional que viabilizou sua execução, ou seja, a aprovação da nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, a nova LDB, também aprovada em dezembro de 1996.

O processo que envolveu a construção da nova LDB e as evidências que marcaram a sua aprovação põem a nu a caracterização da sua natureza autocrática institucionalizada através de golpes regimentais. Este processo iniciou-se em 1988, onde os fortes ventos da democracia animavam os ânimos e, no mesmo sentido, conduziram as iniciativas políticas que trabalhavam para a reorganização dos sindicatos, dos partidos políticos e das associações docentes. Neste contexto deu-se o início da elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira que contou com a mobilização de entidades ligadas a educação¹⁹⁹ e proporcionou debates sobre o tema em diferentes fóruns, preocupados com a elaboração coletiva de um projeto de lei para o sistema educacional público estatal gratuito, laico e de qualidade para todos os níveis de ensino.

¹⁹⁹ O Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB foi formado pelas entidades: ANDES, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, ANFOPE, AEC, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, CNBB, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENOE, INEP, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE. GOULART, Débora. 2004, p. 72.

Em 1988 na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e nos debates da V Conferência Brasileira de *Educação* foi apresentada publicamente a primeira proposta de redação da nova lei. Este projeto de lei foi apresentado na Câmara Federal depois de garantida na Constituição, promulgada em 1988, a competência da União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.

No período entre 1988 a 1990, o projeto original foi modificado pelo substitutivo de Jorge Haje do PSDB - BA que, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, foi o relator do projeto²⁰⁰. Foi aprovado depois de quase três anos de tramitação, período no qual os interesses dos setores privados na educação nacional reagiram de forma eficiente ao dificultar a tramitação do substitutivo na Câmara. Neste ínterim recebeu pedidos de vista nas comissões de Educação e Desporto, Constituição, Justiça e Redação, Finanças e Tributação, tendo sido apresentadas 1.263 emendas.

O seu texto final, denominado PL 101/93, foi apresentado com alterações significativas quando foi encaminhado para o Senado onde foi relatado pelo senador Cid Sabóia do PMDB – CE, na Comissão de Educação, sendo aprovado em novembro de 1994 e encaminhado para o Plenário do Senado. Neste, sob a presidência de José Sarney, os interesses dos setores privados reapareceram sob um outro contexto político, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, onde a base governista posicionou-se contrária ao substitutivo e solicitou o seu retorno à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania sob a relatoria de Darcy Ribeiro do PDT – RJ.

Esta comissão apontou inconstitucionalidades no projeto e, acatadas pelo relator, o Senador Darcy Ribeiro, substituiu-se por outro projeto elaborado pelo próprio Darcy Ribeiro que foi aprovado em fevereiro de 1996 e confirmado pela Câmara em dezembro como o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 20 de Dezembro de 1996, sem nenhum veto e em total consonância com a política educacional objetivada pelo então governo: a Lei nº 9.394/96.

“O embate em torno desses projetos educacionais revelou um antagonismo fundamental: enquanto o primeiro propugnava pelo ensino público, gratuito, portanto mantido pelo Estado, o segundo negava essa condição. Muito mais

²⁰⁰ Sobre este processo ver SAVIANE, Demerval. 1997, p. 57.

do que isso revelava as tendências da política educacional estatal neste fim de século”²⁰¹.

Desta forma foi estabelecido o suporte legal para a implementação da política conduzida pelo MEC na gestão do ministro da educação Paulo Renato de Souza²⁰² (1995 a 2003), na qual o Estado de São Paulo se referencia quando promulga as reformas em sua rede. A nova LDB permitiu, com o seu modelo flexível e minimalista²⁰³, compatível com o “estado mínimo”, o espaço legal para as regulamentações posteriores, e o Estado de São Paulo, como vimos na primeira parte deste Capítulo, foi o lugar de seu experimento e deveria servir de modelo a todo o país.

2.3 O Sindicalismo de Confronto x Sindicalismo Participativo: a resistência na greve de 2000

Nos anos que se sucedem à redemocratização do país o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP manteve como centro da sua ação sindical a questão salarial. Neste sentido este sindicato manteve mobilizações grevistas que se posicionavam em oposição à política econômica e social levada pelos diferentes governos. Também neste contexto, onde ainda sopravam os fortes ventos da redemocratização, já se configurava que as prioridades sindicais estavam gradativamente deixando de ser as questões educacionais, para ser as questões “eleitoreiras” (usando um jargão mencionado pelos professores), ou seja, a de garantir a representação parlamentar, e este processo encontrou nos partidos políticos posicionados no campo da esquerda nacional, destacando-se o Partido dos Trabalhadores – PT e o Partido Comunista do Brasil – PC do B, seus principais representantes. Isto trouxe a disputa eleitoral para o calendário das entidades sindicais, ao lado das reivindicações salariais, utilizando a mobilização das categorias como instrumento eleitoral em um processo que foi intensificado nos anos 90, o qual estaremos aprofundando no Capítulo III. Este processo foi paulatinamente, isolando a atuação sindical do conjunto das reivindicações que tinham como centro a política educacional

²⁰¹ FIOD, Edna Garcia M. 2000, p. 212 - 213.

²⁰² O economista Paulo Renato de Souza foi Secretário de Educação do Estado de São Paulo no governo Montoro, Gerente de Operações e Vice-Presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

²⁰³ SAVIANI, op.cit. p. 200.

aplicada pelos governos e que era centralizada no conjunto de questões que envolvem a escola.

No Estado de São Paulo, no campo educacional, foram implementadas as primeiras medidas que caracterizaram a desregulamentação da profissão docente junto às medidas de reorganização da rede pública estadual (municipalização) que iniciaram a sua fragmentação do sistema educacional estadual, acrescido do paulatino rebaixamento salarial. Isto ocorre ainda no período 1991 a 1994 com o Programa de Reforma Educacional Escola-Padrão²⁰⁴ e a intensificação do processo de municipalização do ensino com a criação de “redes próprias” por parte dos Municípios para a manutenção do ensino de 1º grau. Entretanto o governo Fleury (1991-95) encontrou grandes dificuldades para o êxito de tais projetos ao enfrentar na greve de 1993, que durou 79 dias, conduzida pela mobilização docente, que acampou na Praça da República, em frente à Secretaria de Estado da Educação, e posteriormente com a ocupação da Assembléia Legislativa por um período de 9 dias

“Naquela época a Assembléia não era cercada por grades e no final de uma grande Assembléia da categoria, aconteceu a ocupação. Na hora haviam mais de 400 pessoas tudo ficou tomado... depois aos poucos muitos foram saindo mas houve um grupo grande que ficou. A direção do sindicato, que estava na ocupação e lá se manteve até o final, dirigiu plenárias diárias para avaliar a ocupação e a continuidade do movimento.”

“Do lado externo da ALESP formou-se um novo acampamento que já contava com mais de cem barracas. Como a água e a luz, no interior do prédio foram cortadas, os militantes fizeram um cordão onde garrafas de água eram passadas de mão em mão para poder chegar no interior da Assembléia...”

“... a retirada foi feita na madrugada pela tropa de choque da polícia. Depois da retirada, em nova Assembléia da categoria a direção propôs o fim a greve, desconsiderando o saldo político”²⁰⁵.

Neste momento de ocupação da casa onde funciona o poder legislativo, a direção sindical recua, deixando isolados os integrantes mais combativos do sindicato. Deste fato resultaram inúmeros confrontos entre os sindicalistas. Isto ocorre não por acaso, mas se

²⁰⁴ Do total de 6.800 escolas da rede na época, o projeto abrigou 1614 escolas que em tese sofreriam mudanças na sua organização administrativa e pedagógica. Sobre o assunto ver ALBUQUERQUE, Helena M. da Paula. 1997; FORTUNATO, Marina Pinheiro. 1998 e MACHADO, Lourdes Marcelino, 1998.

²⁰⁵ Trecho da entrevista com o prof. Antonio Geraldo Justino, realizada em 27 de Novembro de 2004.

explica no interior da intensificação da estruturação dos canais para a penetração econômica e ideológica neoliberal no Brasil. Nesse processo as centrais sindicais passam a entender que, para sair da condição de subordinação, dependência ou atraso, era necessário que fossem criadas condições estruturais produtivas competitivas e que isto se manifestava como inevitável. Assim, aliada à política eleitoreira que já vinha se esboçando, a Central Única dos Trabalhadores do Brasil, sofre sua primeira grande divisão, com a formação da Força Sindical, que passa a representar a direita sindical por apoiar os governos neoliberais em suas ofensiva que alteraram o processo produtivo e desregularam o trabalho. No entanto, tal divisão se configura apenas como uma disputa por poder no interior do movimento sindical, pois a direção da Central Única dos Trabalhadores (CUT), dirigida pela Articulação Sindical, resolve também abandonar o sindicalismo de confronto, passando a acatar a matriz do modelo econômico, elaborando uma caracterização de inevitabilidade da participação subserviente do Brasil.

Entretanto, a ação neoconservadora, ao retirar conquistas da classe trabalhadora, provocou um forte abalo nas estratégias de organização e de resistência dos trabalhadores e é neste contexto que se explica a mudança de postura da Apeoesp²⁰⁶. Esta mudança reduziu acentuadamente a participação sindical ativa no interior do movimento social e conseqüentemente a disputa política por um projeto político classista, dando lugar à participação em fóruns paritários ou câmaras setoriais, esferas delimitadas de negociação. Este processo abalou no trabalhador, a referência construída sobre o novo sindicalismo brasileiro, no campo reivindicativo e de pressão e do uso das estratégias de luta direta, sobre a política econômica e social, ao mesmo tempo em que reduziu a credibilidade depositada nos instrumentos de luta sindical. Como conseqüência afastou o trabalhador da militância e do próprio sindicato.

A redução do operariado fabril, o aumento do número de trabalhadores informais e a multiplicidade das transformações nas relações de trabalho, assim como o aumento da exploração da força de trabalho pelo capital, auxiliado pelo Estado, deu uma nova configuração à classe trabalhadora que em muitos aspectos tornou-se mais fragmentada e heterogênea e, neste sentido, passou a dificultar sobremaneira a unificação das demandas trabalhistas no seu conjunto,

A APEOESP, como os demais sindicatos cutistas, tornou este processo ainda mais evidente a partir de 1995, diante da aplicação das medidas que configuraram a reforma

²⁰⁶ Ver entrevista de Roberto Felício, então presidente da entidade. ALMEIDA, Maria Isabel de. 1999, p.77-78

educacional paulista. As medidas foram implementadas praticamente sem resistência, em um processo que teve visibilidade pública, ao expor o limite e conseqüentemente os objetivos políticos da corrente Articulação Sindical, contestado pelas principais correntes de oposição no interior dos sindicatos cutistas. Embora tenha tido a sua gênese em processo anterior aos anos 90, no setor educacional tornou-se evidente sob a forma de política propositiva que definitivamente confirmou a defesa da prática defensiva/reivindicativa, trazendo a política negociadora de consenso e da participação nas instâncias institucionais, ou seja, a presença de representação dos sindicatos nas câmaras setoriais. Trata-se do caráter propositivo dentro da ordem e não no sentido de levar estratégias que apontassem a superação da ordem no seu horizonte, confirmando a mudança política na trajetória do sindicalismo cutista que foi caracterizada entre 1978 a 1983 até aproximadamente 1988 pela ação combativa e de confronto, privilegiando a ação direta, depois por um período de transição de 1988 a 1990 e finalmente pelo sindicalismo participativo/negociador que em pouco se diferencia do sindicalismo amarelo/pelego que perdeu seu cunho classista para uma ação sindical voltada para o horizonte da “cidadania”.

Neste processo, no interior dos sindicatos cutistas, acirraram-se as relações de conflito entre as diferentes correntes político ideológicas em um contexto que permitiu a agudização das iniciativas conectadas com a lógica da desqualificação que levou a perseguição política aos militantes oposicionistas mais combativos por parte da corrente majoritária que naquele contexto e ainda hoje, dirige a CUT e o PT e, em particular, a direção da APEOESP.

Em 1995 a entidade passou a posicionar-se de forma contrária diante do anúncio e da implementação de cada medida integrante da reforma, criticando o autoritarismo da SEE, mas quanto à ação, limitou-se à intermediação indireta de deputados para conseguir audiência com o governo, a apresentação de abaixo-assinados exigindo a suspensão das medidas; a realização de atos públicos regionais e em frente à SEE; à abertura de ação civil pública para a suspensão de medidas, etc.

Enquanto se manifestava apenas formalmente, contendo a categoria docente que reivindicava uma ação mais contundente, o governo processava a Reorganização da Rede. A derrota levou ao fechamento de 8 mil classes em 105 escolas com a demissão direta de 22.629 professores, deixando a rede fisicamente pronta para a municipalização, quando em 16 de Fevereiro de 1996 o governo Covas adiantou-se

instituindo o Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município para o ensino fundamental. Se até o ano de 1993, com uma greve de 79 dias que contou com a ocupação da ALESP, a APEOESP ainda manteve uma posição contrária à municipalização do ensino público, pressionada no seu interior pelos setores de oposição, depois de 1995, a negação da municipalização passou a ter o viés de atuação fragmentada.

A Articulação Sindical na direção da APEOESP abandonou as propostas da campanha de 1989, quando a entidade apresentou firme negação da municipalização e relacionava este projeto com as medidas neoliberais em educação.

Depois de 1995 esta negação foi abandonada e substituída por propostas de pressão parlamentar junto às Câmaras Municipais, defendendo a participação nos Conselhos Municipais de Educação, ou seja defendendo a perspectiva da construção de um processo de municipalização negociado, no qual passou a incentivar a categoria docente a entender e a enfrentar os problemas decorrentes da municipalização e não a rejeição do projeto em sua totalidade²⁰⁷, ao mesmo tempo em que passou a orientar as subsedes para “incorporar” os professores municipais para evitar a fundação de entidades paralelas, ou seja, o nascimento de entidades para abrigar os docentes “municipalizados”.

O resultado foi o avanço da municipalização em todo o Estado de São Paulo. Em 1998 a APEOESP passou a defender a criação de um Sistema Único de Educação Básica no Estado de São Paulo encarregado dos três níveis de ensino, infantil, fundamental e médio, tanto da rede estadual quanto municipais com recursos vindos da União, dos Estados e dos Municípios. Esta proposta²⁰⁸ foi reconhecida pela própria entidade de difícil realização por necessitar de aprovação de uma Emenda Constitucional e contar com acordo político entre governo estadual e todos os prefeitos do Estado, ficando clara a negação de qualquer tipo de ação direta contra a municipalização e a opção por uma atuação camuflada de adesão frente a sua “inevitabilidade”. Neste contexto e de modo diferenciado, as subsedes mais organizadas no sentido da mobilização e da resistência, conseguiram barrar a implementação do convênio. No caso do Município de Osasco, por exemplo, a mobilização docente não conseguiu seu objetivo

²⁰⁷ GOULART, Débora Cristina. 2004, p. 152.

²⁰⁸ Caderno de Teses do XVI Congresso Estadual da APEOESP, 1998 p. 08.

quando na Câmara, os vereadores em sua maioria, votaram pela aprovação do convênio, diante dos professores mobilizados no interior da sala de sessões²⁰⁹.

No Município de Diadema a oposição ao adesismo da direção da Apeoesp se configurou de forma muito contundente. No ano de 1997 a subsede da APEOESP/Diadema organizou um processo de mobilização, chamando representantes da prefeitura, dos estudantes, do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema e de outros Sindicatos para “engrossar o Comitê de Luta Contra a Municipalização”²¹⁰. No dia 17 de Dezembro de 1999, o prefeito Gilson Menezes (então PSB) encaminhou para a Câmara Municipal o projeto de Lei nº 150/99, para ser votado em regime de urgência; projeto este que estabeleceria o convênio entre a prefeitura e o governo do Estado, firmando a municipalização naquele município. O projeto foi levado para votação no dia 21 de Dezembro, período em que as aulas da rede estadual estão praticamente encerradas. Entretanto, professores da rede estadual de ensino que mobilizados, ocuparam a Câmara, por volta das 12h00 horas, e impediram a continuidade da votação que já estava em andamento, interrompendo a votação dos vereadores que no tumulto criado, abandonaram o local.

Os professores permaneceram ocupando a Câmara Municipal, sob forte pressão da polícia militar²¹¹, até o dia 23, inviabilizando qualquer tentativa de convocação de sessão extraordinária para aquele ano. A prefeitura de Diadema posteriormente optou pela construção de uma rede própria de ensino, para alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

No período de 1995 a 1999, a APEOESP promoveu campanhas que levaram a questão salarial como o seu principal eixo de reivindicação, mesmo diante da implementação das medidas reformadoras. Tais campanhas pouco mobilizaram a categoria e conseqüentemente não enfrentaram a centralidade da reforma, de cunho neoliberal, deixando de lado as possibilidades de resistência com estratégias de luta direta contra as reformas.

Em 27 de Março de 1995, ainda no início do governo Covas, à revelia da direção sindical, o magistério paulista decretou greve por tempo indeterminado, depois de muitas

²⁰⁹ Lei Ordinária nº 3396 de 19 de Janeiro de 1998, que instituiu o convênio para a criação da rede de ensino fundamental no município de Osasco.

²¹⁰ “Convocatória” distribuída para a população de Diadema pela subsede da APEOESP/Diadema em 1997, contendo uma breve explicação sobre as causas da municipalização e a sua ligação direta com a política neoliberal para os serviços públicos.

²¹¹ “Professores da rede estadual de ensino invadem Câmara de Diadema”. In: *Diadema Jornal*. 1999, São Paulo, 23 de Dezembro, Caderno Política, p A.3.

negociações frustradas com o governo²¹². Mas o eixo central das reivindicações levado pela direção do sindicato foi o reajuste salarial de 10 salários mínimos para 20 horas. Depois de 34 dias de greve as conquistas foram irrisórias: a elevação do piso salarial de R\$ 140,00 para R\$ 200,00 e a data base em março.

Nos anos que se seguiram os professores sentiram na prática do cotidiano escolar as conseqüências das medidas da SEE, que alteraram profundamente a identidade da categoria que, assim como outras categorias de trabalhadores, passaram a ter o seu emprego ameaçado. Por outro lado o professorado passou a ter o seu trabalho avaliado por mecanismos externos (SARESP) e internos (avaliação de desempenho), enquanto via seu trabalho ser deteriorado pela alta rotatividade de professores entre as escolas de um ano letivo para outro; pela manutenção do alto número de alunos por sala de aula; pela falta de funcionários qualificados para o atendimento no interior das escolas; frente às respostas mínimas às muitas demandas relativas às questões relacionadas à segurança/violência, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, e no arrocho salarial que exige jornadas estafantes; ao mesmo tempo em que vivenciavam a fragilidade da política levada pelo seu sindicato.

Enquanto isso a entidade acentuou cada vez mais a priorização das atividades fragmentadas, onde continuou, por um lado, a “defender” a profissão docente com a “luta pelo Plano de Carreira”, a incorporação das gratificações e o piso salarial de 5 salários mínimos por 20 horas-aula. Quanto ao conjunto de questões que tem como centro a escola pública gratuita, laica e de qualidade, priorizou o discurso do envolvimento da “sociedade em defesa da escola pública”²¹³. Na matriz discursiva apresentada pela Articulação Sindical, estava colocado para a escola o desafio da globalização e para tanto a necessidade de preparar os trabalhadores para a competição neste mercado e que tal desafio para ser conseguido necessitava do envolvimento de pais, alunos, e entidades da sociedade civil

“A participação, tão incentivada, ocorre sobre as bases da acumulação capitalista, com a valorização do mercado e da “qualificação profissional”, nas instâncias do Estado e sobre a matriz da proposta governamental. Não há, portanto, a negação dos mecanismos de exploração do

²¹² O Partido dos Trabalhadores havia apoiado publicamente a candidatura Covas no segundo turno e a Articulação Sindical aguardava maior diálogo nas negociações. In: Jornal da APEOESP, 1994, p.3.

²¹³ Jornal da APEOESP, 1996, p.1.

trabalho, tampouco uma crítica contundente ao projeto neoliberal que os intensifica”²¹⁴

Sob a política levada pelo sindicalismo de participação a categoria viu todas as suas reivindicações negadas diante das “novas formas” de luta, a ação indireta, a política dos “abaixo-assinados”, etc. Além de não proporcionar conquistas, não conseguiu restabelecer a aliança com a comunidade escolar/população, aliança esta desgastada anteriormente por conta das longas paralisações. Esta relação passou também a receber os impactos impostos pelo conjunto de mudanças, trazidos pela implementação das medidas reformadoras e entre todos os sujeitos envolvidos os professores, de maneira inédita, foram culpabilizados pela crise educacional, diante da comunidade escolar e de toda a sociedade, por sua desqualificação e ineficiência.

Em 1998 a categoria docente voltou à greve quando o governo do Estado aprovou um decreto²¹⁵ que permitia a demissão dos professores admitidos em caráter de temporário, os ACTs, no final de cada ano letivo, fato que retirava destes docentes, que naquela conjuntura representavam a maioria dos professores do quadro do magistério paulista, o recebimento dos vencimentos referentes ao período de recesso e férias, desregulamentando a Lei nº 500, de 13 de Novembro de 1974, que instituíra o regime jurídico destes servidores públicos. A paralisação durou 13 dias com forte mobilização da categoria que se viu mais uma vez ameaçada e não encontrou na entidade sindical a persistência necessária no confronto direto, ainda que, posteriormente o Decreto 43.630 de 17 de Novembro de 1998 veio a alterar o Decreto 42.965 no seu Artigo 16 retirando a possibilidade de demissão no final do ano letivo.

Ainda assim a direção da entidade continuou a defender o sindicalismo de participação e aprofundou a prática direcionada às questões corporativas e assistencialistas com a criação e ampliação de colônia de férias, cooperativas habitacionais, planos de saúde entre outros tipos de convênios.

Mas o ano 2000 trouxe uma nova greve docente. Em Março²¹⁶ a categoria, depois de não ter sido atendida em nenhuma das suas reivindicações centralizadas na questão

²¹⁴ GOULART, Débora Cristina. 2004, p. 177.

²¹⁵ Decreto nº 42.965, Artigo 16 § 1º, de 27 de Março de 1998.

²¹⁶ Naquele ano, no mês de Abril, os professores das Universidades Estaduais de São Paulo entraram em greve por tempo indeterminado: USP, UNICAMP, UNESP, posteriormente seguidos pelas FATECs, com reivindicações salariais, condições de trabalho, contra o sucateamento nestas instituições e o repasse de verbas. In: *Folha Online* 2000. São Paulo, 25 de Abril, Caderno Cotidiano, <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de Junho de 20006.

salarial, de “cinco mínimos no mínimo”²¹⁷, optou pela greve por tempo indeterminado, no dia 28 de Abril de 2000, em uma Assembléia na Praça da República, em frente a SEE. Entre as reivindicações, depois do aumento de salário, constavam: número máximo de 35 alunos por sala de aula; a volta da grade curricular de 1997 com seis aulas diárias nos períodos diurnos e cinco no período noturno; a reabertura das escolas e períodos ociosos, o que levaria à readmissão dos professores demitidos; contra a reforma do Ensino Médio proposta pela SEE; contra a municipalização do ensino e a implantação das tele-salas de aula.

O governo passou a divulgar notas através da imprensa que não haveria diálogo com as entidades paralisadas. A direção da APEOESP passou a solicitar a intermediação de deputados para conseguir o diálogo, ao mesmo tempo em que organizou um abaixo-assinado para ser entregue ao governador²¹⁸.

A terceira Assembléia dos professores em greve aconteceu no dia 5 de Maio, com a presença de 30 mil docentes, no vão livre do Museu de Arte de São Paulo – MASP, na Avenida Paulista e foi marcada pela imposição da vontade da base da categoria sobre a direção do sindicato: o eixo principal não era o salário, mas reverter o núcleo das medidas impostas pela SEE nos últimos seis anos que haviam antecedido aquela greve, ou seja, reverter a Reforma Educacional da Rede Pública de São Paulo.

Reverter a pauta de reivindicações aproximava a luta pela escola pública da sua população usuária. O ponto mais relevante passou a ser a qualidade do ensino, portanto, a luta contra o projeto de desconstrução da escola pública na sua totalidade e conseqüentemente as condições de trabalho nas escolas. E neste sentido tornou-se urgente a denúncia, para a população, sobre todas as medidas já implementadas e a proposta de Reforma do Ensino Médio que estava sendo articulada pela SEE. Aquela Assembléia também aprovou que, por falta de confiança na direção do sindicato, uma comissão de professores deveria acompanhar a direção nas negociações com a SEE.

Este foi o marco que deu início a um processo que transformou a greve de 2000 em um instrumento de luta direta contra o projeto neoliberal na educação pública paulista, ainda que a direção do sindicato não tenha cumprido as deliberações da Assembléia, não acatando a mudança de eixo, continuando a publicar em seus documentos e nas suas declarações à população a reivindicação prioritária por

²¹⁷ Jornal da APEOESP, 2000, p. 3.

²¹⁸ O abaixo-assinado foi distribuído para a categoria no Fax Urgente nº 25 de 09 de Maio de 2000.

salário. Todas as publicações da direção da APEOESP mantiveram o antigo eixo de reivindicações.

Neste contexto, na continuidade da greve, a Assembléia da categoria aprovou no dia 12 de maio a formação de um acampamento²¹⁹ em frente à SEE, na Praça da República e este passou a reunir o setor de oposição à direção, no interior do sindicato, tornando-se, no decorrer da greve, o ponto nevrálgico do movimento de resistência grevista. Este fato se concretizou quando os docentes que defenderam e montaram o acampamento representavam uma oposição que entendia a necessidade da utilização de mecanismos de luta direta com o objetivo de denunciar à população todo o projeto neoliberal posto para a educação paulista, em contraposição às estratégias do sindicalismo de participação.

O acampamento que contou no seu início com algumas barracas, em pouco tempo ocupou grande parte da praça em frente ao Colégio Caetano de Campos, sede da SEE. Durante o dia, os professores acampados revezavam-se na praça, distribuindo carta aberta à população, e falando com o público por meio de um serviço de som. Muitas faixas foram afixadas na praça com as principais denúncias e reivindicações, tendo todas elas como eixo principal a escola pública paulista e as suas questões diretamente relacionadas à defesa do ensino de qualidade

“Uma faixa preta com letras em branco pendurada na praça diz: “Professores em greve acampados em defesa da escola pública, do emprego e do salário”.

“Durante todo o dia, quem passa pelo local ouve pelo sistema de som os discursos dos professores contra a política de ensino público e manifestações solidárias de pessoas que passam pelo acampamento.. “O microfone está aberto”, diz o conselheiro da Apeoesp Carlos Eduardo Ferreira”.

“Segundo a Polícia Militar, que mantém uma viatura no local, a manifestação é pacífica. “Estamos aqui também para garantir a segurança dos professores”, afirma um dos policiais²²⁰.

²¹⁹ O acampamento, aos poucos, passou a contar com um grande número de barracas, onde os manifestantes revezavam-se mantendo um sistema de som aberto para dialogar com a população e com a distribuição de carta aberta para a população. Um grande número de faixas foi distribuído pela praça para esclarecer os principais objetivos do movimento grevista.”Acampamento reúne 60 professores na praça da República”. In: *Folha Online*, 2000. São Paulo, 15 de Maio, 14h45. <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de Junho de 2006.

²²⁰ Idem.

Esta situação foi modificada depois do dia 18 de Maio quando o movimento grevista sofreu violenta repressão, durante uma manifestação convocada pelas categorias de servidores públicos estaduais paralisados²²¹. O confronto entre a tropa de choque da Polícia Militar e manifestantes, na Avenida Paulista, começou por volta das 14h30 e durou cerca de uma hora, em um cenário de verdadeira praça de guerra: bombas de gás, balas de borracha, e feridos²²². No mesmo momento a tropa de choque efetivou a desocupação da sede do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Polícia Militar ocupou o prédio para evitar novas ocupações

“Os policiais nos fizeram deitar no chão e colocaram armas nas nossas cabeças, como se fôssemos bandidos”, disse Ênio Perche Cruz, 21, estudante da Faculdade de Tecnologia²²³.

Como mencionamos anteriormente o cenário da greve, em particular dos professores da rede estadual de ensino, depois do dia 18 de Maio modificou-se com número de adesões que foram triplicadas, segundo a própria SEE²²⁴. O acampamento na Praça da República aumentou o número de barracas e passou a receber mais docentes além da solidariedade da população e de outras categorias. Porém o governo continuou afirmando que não haveria negociação com as categorias paralisadas, ao mesmo tempo, em que a SEE endureceu o tratamento com funcionários com cargos de confiança que estariam “colaborando” com a greve exonerando-os²²⁵.

“Os dirigentes estavam sendo pressionados pela secretaria a fornecer o nome dos professores que aderiram à greve e como se negaram a cumprir a determinação, acabaram sendo afastados. “Se eles não

²²¹ Rede Estadual de Saúde, Rede Estadual de Ensino, Universidades Públicas, Fatecs, Escolas Técnicas e Metroviários.

²²² O professor Ronaldo Ferreira dos Santos, ferido no confronto, teve o dedo da mão amputado. O fotógrafo Alex Silveira atingido no olho por uma bala de borracha. “Polícia subdimensiona a manifestação”. In: *Folha de São Paulo*. 2000. São Paulo, 19 de Maio, Caderno Cotidiano, p. C3. “Batalha na Paulista: PM contra grevistas”. In: *Jornal da Tarde*. 2000. São Paulo, 19 de Maio, Caderno Geral, p. 15-16A.

²²³ “Polícia ocupa campus da Fatec para impedir novos protestos”. In: *Folha Online*. 2000. São Paulo, 19 de Maio, 20h32.

²²⁴ “Adesão à greve triplica após confronto”. In: *Folha de São Paulo*. 2000. São Paulo, 23 de Maio, Caderno Cotidiano, p. C6. Este fato levou a Secretária, Rose Neubauer da Silva, a cancelar uma viagem a Vancouver, onde participaria do evento “O Mercado Mundial da Educação”, com programação de 23 a 27 de Maio de 2000.

²²⁵ O Diretor Regional de Ensino da região de Mauá na Grande São Paulo, foi demitido depois de contrariar as determinações da SEE, não chamando a polícia para efetuar desocupação e tentar uma negociação com professores grevistas que haviam ocupado o prédio da Diretoria de Ensino da região. O mesmo aconteceu com o Dirigente da Região Central de São Paulo acusado de “liberar o ponto” de grevistas. “Secretária pune diretores que dão apoio a grevistas”. In: *Folha de São Paulo*. 2000. 25 de Maio, Caderno Cotidiano, p. C5.

sabem como se comportar temos outros 90 dirigentes que sabem”, disse Rose²²⁶.

Um incidente entre o governador e um grupo de manifestantes grevistas no dia 19 de Maio caracteriza a difícil relação estabelecida no processo de negociação entre as entidades paralisadas até então

“O governador Mário Covas foi agredido ontem com um cabo de bandeira jogado por manifestantes que o aguardavam na inauguração do Banco do Povo, em São Bernardo, região do ABC para repudiar a ação da Tropa de Choque na avenida Paulista durante confronto com grevistas na quinta feira. Levemente ferido na testa e bastante irritado, Covas reagiu às provocações do grupo, formado na maioria por professores da rede estadual de ensino, tentando se aproximar para bater no agressor. Como foi impedido pelos seguranças do governo, Covas discursou afirmando que no local não havia professores, mas sim malufistas e fascistas. As vaías e xingamentos acompanharam todo o discurso do governador que rebateu com caretas, gestos com as mãos e pedidos de mais vaías. Vocês pensam que vou ficar medo?, questionou²²⁷.

No dia 25 de Maio a manifestação do funcionalismo em greve aconteceu em frente ao Palácio dos Bandeirantes, mas não houve negociação. A manifestação contou com mais de 50 mil pessoas e não contou com nenhum tipo de confronto com a tropa de choque embora tenha sido preparado um forte esquema para conter possível confronto²²⁸.

Todo este cenário foi modificado quando no primeiro dia do mês de Junho, o governador Mário Covas decidiu ir até a SEE, passando duas vezes pelo acampamento grevista por volta das 15h50

“ Ao chegar à praça ocorreram os primeiros incidentes ... Cerca de 15 pessoas que o acompanhavam teriam destruído algumas barracas Ao atravessar o portão e subir a escadaria do prédio, ele foi protegido por policiais da tropa de choque, que estava dentro da secretaria.”

²²⁶ “A demissão de dirigentes”. In: *Folha Online*. 2000. São Paulo, 25 de Maio, 17h05. <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de Junho de 20006.

²²⁷ “Manifestante agride e fere governador”. In: *Diário Popular*. 2000. São Paulo, 20 de Maio, Caderno Cidade, p. 7.

²²⁸ “Protesto reúne 20 mil; impasse continua”. In: *Folha de São Paulo*. 2000. São Paulo, 26 de Maio, Caderno Cotidiano, p. C1aC3.

“Covas permaneceu no prédio durante 15 minutos... O governador insistiu em deixar o local pelo portão da frente, que havia sido bloqueado novamente pelos professores... Para passar a equipe do governador teve que derrubar o portão. Lideranças da Apeoesp fizeram um cordão de isolamento para ele passar”.

“Os manifestantes se confrontaram com seguranças do governador e policiais militares, que usaram bombas de efeito moral. Cinco pessoas foram pressas em flagrante”
“Após ser atingido por pedras paus, limões e laranjas, entre outros objetos, o governador deixou a praça com um ferimento na testa e um corte no lábio superior”²²⁹.

No tumulto que aconteceu com a saída do governador, quando o portão foi derrubado, o confronto generalizado foi restabelecido e a polícia voltou a jogar bombas de efeito moral para dispersar os manifestantes e efetuou a prisão de cinco pessoas, entre elas três professores²³⁰.

Depois deste fato foram abertas, no dia 5 de Junho, as negociações entre o governo e os grevistas, evidenciando a sua importância política. A população paulista manifestou a sua insatisfação no índice de 56% de rejeição²³¹ à atitude do governador ao insistir em entrar na SEE passando pelo acampamento grevista.

Ao ser estabelecida a negociação, a proposta de negociação foi feita pela Secretária da Educação, Rose Neubauer da Silva, que recebeu uma comissão grevista²³² e propôs gratificações salariais para a categoria variando de R\$ 48,00 a R\$ 80,00 conforme a jornada de trabalho e informou que entre as reivindicações “pedagógicas”, consideradas prioritárias pela categoria, só poderiam ser discutidas aquelas cujos itens que não constassem no programa do governo. O governo também ofereceu a elevação do piso salarial de todos os servidores públicos, de R\$ 220,00 para

²²⁹ “Professores apedrejam e ferem Covas”. In: *Folha de São Paulo*, 2000. São Paulo, 02 de Junho, Caderno Cotidiano, p. C1a C3.

²³⁰ No dia posterior às prisões, o governador apresentou as “fichas corridas” dos professores presos, fato que foi divulgado pela mídia, mostrando que dois deles possuíam passagem na polícia por lesões corporais dolosas e o terceiro, fichado por receptação e formação de quadrilha.”Professores ameaçam soltar colegas presos”. In: *Notícias Populares*, 2000. São Paulo, 03 de Junho, Caderno Sindical p. 2. “Com jeito de cidadão comum”. In: *Época*, 2000. São Paulo, 05 de Junho, p. 39 a 42. .

²³¹ “Paulistanos acham que Covas agiu mal”. In: *Folha de São Paulo*, 2000. São Paulo, 02 de Junho, Caderno Cotidiano, pg. C1, em Pesquisa Datafolha.

²³² A apresentação das propostas aconteceu em duas reuniões que envolveram os secretários Yoshiaki Nakano da Fazenda, Rose Neubauer da Educação e José da Silva Guedes da Saúde e os representantes sindicais das categorias paralisadas.

R\$ 300,00 reais e o vale refeição de R\$ 2,00 para R\$ 4,00. Esta proposta foi rejeitada pelos professores em Assembléia da categoria, na avenida Paulista no dia 8 de junho.

Na madrugada de 12 de Junho o acampamento grevista foi retirado sob forte esquema da tropa de choque. O Ministério Público do Estado de São Paulo entrou com uma ação civil pública²³³, exigindo que a SEE e a APEOESP indenizassem alunos e pais de estudantes prejudicados com a paralisação dos professores, que já durava 40 dias. Em 14 de Junho, os professores em Assembléia decidiram pelo fim da greve, quando a maioria dos grevistas já havia retornado às salas de aula²³⁴.

Os professores presos foram liberados no dia 16 de Junho: Marcos Menin, Cláudio Augusto da Rocha e Cleosmire Gonçalves dos Santos. Eles passaram a responder processo administrativo junto a Comissão Processante Permanente e simultaneamente processo criminal junto ao Judiciário. O mesmo aconteceu com o professor Antonio Geraldo Justino que passou a responder processo administrativo junto à Comissão Processante Permanente e processo criminal, além de cumprir uma suspensão de 30 dias.

Na escola Artigas o diretor recebeu determinações para enviar, juntamente com sua secretária, toda a documentação referente ao livro ponto, contendo as faltas dos professores grevistas para a Diretoria de Ensino da Regional onde a funcionária da escola efetivou as determinações burocráticas para compor a folha de pagamento dos vencimentos docentes, ou seja, todo o “pagamento” foi digitado na DE, fora do Artigas. Esta prática não foi efetivada em outras unidades, mas os docentes grevistas que não “quebraram” os trinta dias²³⁵ de paralisação, passaram a responder processo administrativo, configurando a intensificação de prática repressiva e inconstitucional.

Mesmo depois dos acontecimentos da greve de 2000, a escola manteve-se mobilizada, dando continuidade ao seu projeto, apesar da intensificação do controle exercido pela DE que passou a exigir a atribuição de falta injustificada para os

²³³ A ação foi promovida pelo promotor da Vara da Infância e da Juventude da capital, Motaury Ciocchetti de Souza, em Junho de 2000, embora a SEE já confirmava a reposição das aulas.

²³⁴ No mês de Junho de 2000 os deputados estaduais César Callegari (PSB) e Mariângela Duarte (PT) denunciaram à CPI que investigava o desvio de verbas do ensino público em São Paulo em um corte de mais de 5 bilhões. As irregularidades foram apontadas em 14 itens que supostamente configuravam o desvio de finalidade de recursos. Esta CPI, composta por sete membros, sendo três da oposição e quatro governistas, foi encerrada, sem comprovar irregularidades. “Discussão e votação do relatório final”. In: CPI Educação, 14ª Legislatura, de 21 de Junho de 2000. www.al.sp.gov.br/portal/site/alesp/menuitem. Acesso em 15 de março de 2006.

²³⁵ Para o professor contratado o prazo de 15 dias e para o efetivo, 30 dias de ausência, foi considerado como “abandono”.

professores, ao dispensarem os alunos de um período para a realização de reuniões extraordinárias

“Reiteramos a necessidade do comparecimento de Vsa., das Sras. Supervisoras e de quem mais se disponham a participar da mencionada reunião do Conselho, pois o que está em jogo é o bom funcionamento da escola e isso diz respeito a V.Sas.

Esta não é a primeira reunião. Muitas outras com, estas características, já se realizaram nesta escola e, provavelmente, outras far-se-ão necessárias, porque, como é do conhecimento público, a violência tem tomado conta das escolas. ‘É melhor prevenir, que remediar’, diz o velho adágio. Não assistimos à violência com naturalidade e por este motivo devemos combatê-la”²³⁶.

No período que se seguiu à greve, a Comissão Processante Permanente²³⁷, indiciou as 35 testemunhas de defesa dos acusados para que estas fossem depor em inquérito policial. Neste período, outros professores grevistas passaram a responder processos administrativos e posteriormente foram demitidos por terem cumprido os 46 dias de greve, configurando “abandono de cargo”.

Ainda no ano 2000 o governo paulista instituiu para a categoria docente um prêmio de valorização em forma de bônus anual, “o bônus de gestão e mérito”²³⁸, que foi entregue na primeira quinzena do ano de 2001 aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e dirigentes de ensino. Em valores que variavam de R\$ 500,00 a R\$ 3.000,00, definidos progressivamente de acordo com méritos que levaram em conta o desempenho, a produtividade e a assiduidade do profissional e redução da taxa de evasão. Esta medida que permanece até os dias atuais, junto às demais, veio solidificar o processo de desmobilização, sem precedentes, na categoria docente paulista, depois do período de redemocratização iniciado nos anos 80.

O resultado do processo administrativo, para os quatro professores envolvidos no confronto do acampamento, foi a demissão a bem do serviço público, de acordo com a Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968, que dispõe sobre o Estatuto de Funcionalismo Público do Estado de São Paulo e institui o seu regime judiciário. No seu Artigo 261, determinava para o servidor público, demitido a bem do serviço público, o prazo de cinco

²³⁶ Trecho de documento do CE, de 05 de Outubro de 2000, enviado para Diretoria Regional de Ensino.

²³⁷ A Comissão Processante Permanente está regulamentada pela Lei nº 10.261, de Outubro de 1968, Artigo 278.

²³⁸ Lei Complementar nº 891 de 28 de Dezembro de 2000, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 46.167 de 09 de Outubro de 2001. O Bônus Mérito referente ao ano de 2005 foi pago em 10 de fevereiro de 2006, com valores em média de R\$ 1.200,00 a R\$ 9.800,00, publicados pelo Governo do Estado de São Paulo em 28 de Novembro de 2005.

anos para a prescrição da punição, ou seja, um servidor demitido a bem do serviço público só poderia retornar a qualquer cargo, função ou emprego público, tanto na esfera municipal estadual ou federal depois de cinco anos.

Posteriormente esta Lei sofreu modificações, com a aprovação da Lei Complementar nº 942 de 06 de Junho de 2003, cujo Artigo 307 passou a estabelecer o prazo de 10 anos para que o servidor demitido a bem do serviço público possa retornar a qualquer cargo, função ou emprego público. De modo geral a Lei Complementar nº 942, modificou as determinações anteriores que tratavam diretamente dos procedimentos punitivos/disciplinares, tornando os processos administrativos mais rápidos, agilizando o seu desenvolvimento e conclusões ao mesmo tempo em que duplicou a penalidade referente à demissão a bem do serviço público²³⁹.

Concordamos com Goulart na afirmação que define, no desenrolar da greve de 2000, o enfrentamento de dois projetos educacionais: de um lado o projeto neoliberal e do outro o seu contrário, que entende a escola pública apartada dos indícios da lógica mercantilista, ainda que mal desenhado e não aprofundado pela categoria docente como um todo. Este enfrentamento trouxe no seu bojo, a nítida configuração da luta de resistência à deterioração dos direitos e conquistas do setor educacional no interior da rede pública paulista.

Naquela paralisação os métodos do sindicalismo de participação foram fortemente abalados quando as forças de oposição no interior do sindicato, apoiadas pela base da categoria, passaram a “dirigir” a greve, invertendo a proposta do sindicato, ignorando as propostas da direção e trazendo a público toda a radicalidade crítica ao projeto imposto pelas medidas que conformavam a Reforma Educacional ao mesmo tempo em que imprimiram a intenção de reverter o núcleo das medidas. Este processo proporcionou novo vigor às legítimas formas de luta direta, como a paralisação por tempo indeterminado e a ocupação, na forma do acampamento montado em frente a SEE, ao mesmo tempo em que objetivou recompor a relação entre a população/comunidade escolar quando as reivindicações restabeleceram as possibilidades de diálogo com a população.

²³⁹ A Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990 que dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, estabelece no seu Artigo 137, o prazo de cinco anos, para o retorno do servidor demitido. A Lei 8.989 de 29 de Outubro de 1979, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de São Paulo, no seu Artigo 196, também estabelece o prazo de cinco anos.

Como resultado oficial a greve de 2000 obteve para o magistério paulista um abono entre R\$ 48,00 e R\$ 80,00 de acordo com a jornada de trabalho de cada professor e o aumento do vale-refeição de R\$ 2,00 para R\$ 4,00 reais. Por outro lado barrou a proposta de Reforma do Ensino Médio. Porém nosso estudo nos permite afirmar que o saldo político foi considerável e este saldo qualitativo provocou a necessidade de evidenciar a desqualificação e a criminalização das formas de luta direta de resistência, então utilizadas pelos trabalhadores organizados e a aprimorar medidas repressivas, tornando-as exemplares, ou seja, para garantir a aplicação do projeto neoliberal no setor educacional paulista foram necessárias medidas como a forte ampliação e utilização da repressão violenta nas manifestações do movimento grevista reivindicatório seguido da ampliação da repressão via legislação. Tais medidas garantiram o avanço das forças conservadoras.

A greve de 2000 representou, portanto, a brutal agudização do processo de repressão sobre todas as formas de resistência organizada que optaram por utilizar os instrumentos históricos que compõem a participação nas formas de luta direta. O seu peso gerou a configuração de uma “nova cultura do medo” que passou a expressar-se como poderoso elemento dissuasivo da prática e da participação política.

2.4 A Formação Autocrática do Estado Brasileiro e a Reforma da Educação Neoliberal no Brasil

As formas de repressão e violência inerentes ao capitalismo, ao direito e ao Estado de direito, são intrínsecas ao regime de classes sociais que precisa equilibrar a estratificação social com domínio social e poder de minorias sobre majorias. A sociedade de classes necessita de uma massa de violência institucionalizada para a manutenção, o fortalecimento e o equilíbrio da ordem existente e ao mesmo tempo para proporcionar a combinação de estabilidade e mudanças sociais, ou seja, o equilíbrio necessário para que as transformações sucessivas sejam conciliáveis com a preservação desta ordem (Fernandes, 1982, p. 131-140). Esta violência institucionaliza, a repressão e a opressão, possuem variações inúmeras de acordo com as circunstâncias e a forma do Estado. Os estudos que tratam da relação entre violência e Estado que classicamente aparenta ser

distinto das forças sociais que o engendram²⁴⁰ em geral situam dois âmbitos separando os períodos ditatoriais e os períodos ditos democráticos. Nos períodos ditatoriais, a violência é evidenciada nas relações do Estado com a população, principalmente quando suas bases de sustentação são ameaçadas e a necessidade de manter estas bases põe a nu a luta de classes em uma permanente repressão e todo tipo de violência.

²⁴⁰ “O Estado não é, de modo algum, um poder de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. (...) Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, Friedrich , 1995: 191). Assim, historicamente, na antiguidade, o Estado foi caracterizado por ser o Estado dos senhores de escravos para manter estes subjugados, onde os cidadãos recebiam direitos regulados de acordo com suas posses e protegidos daqueles sem posses. No Estado feudal, a nobreza subjugava os servos e os camponeses com o poder político que lhe era atribuído pela importância da propriedade territorial. Sob as monarquias absolutas, nos séculos XVII e XVIII, o Estado pode atuar como mediador entre as classes, para conseguir o equilíbrio necessário e manter-se. Já no Estado moderno representativo, tornou-se instrumento utilizado pelo capital para explorar o trabalho assalariado. Aqui, o Estado, na sua formação social tomará um caráter real, seguindo a via assumida pela revolução burguesa: a “via clássica”, definida por Marx e Engels e a via “prussiana” definida por Lênin (LÊNIN, Vladimir Ilich , 1977, Tomo XIII).

Por via clássica, segundo os autores, entende-se o desenvolvimento da sociedade capitalista, como aquele que apresenta total destruição do modo de produção feudal, pela força de um processo revolucionário de caráter burguês. São as características da formação social que se deu na Inglaterra (1640), e França (1789), onde a conquista do poder político é resultante de um confronto direto com a nobreza feudal. (MAZZEO, Antonio Carlos, 1997: 111-133).

Pela chamada “via prussiana”, definida por Lênin, temos uma burguesia que, ao contrário, não vai romper com o feudalismo, mas vai desenvolver uma situação em que a propriedade feudal vai lentamente se transformando em uma fazenda burguesa, junker, condenando os camponeses a décadas inteiras da mais dolorosa exploração.(LÊNIN, Vladimir Ilich, 1977,Tomo XIII)

Esta é a característica do que se deu na Alemanha, sem ruptura revolucionária, quando da passagem do feudalismo para o capitalismo. O Estado, lentamente passa a ser controlado pela nobreza junker, e esta irá promover sua reforma modernizadora. Para tanto, haverá entre a frágil burguesia industrial e a nobreza arcaica, um pacto conciliador, uma aliança conciliatória que irá criar uma forma de Estado traduzida pela economia industrial em atraso, mas ao contrário da “via clássica” irá se dar no capitalismo moderno do século XIX: “ Assim, se a burguesia francesa encontrou, durante sua luta pelo Antigo Regime, uma massa socialmente informe e pôde englobá-la no amplo aspecto do terceiro Estado, a burguesia alemã, ao contrário, em seu caminho para a industrialização ampliada e para a consolidação da unidade nacional, encontrou um proletariado moderno, apesar de incipiente. Desse modo, a necessidade de um controle centralizado do aparelho estatal; um Estado autocrático, conduzido por uma ideologia que expresse a conciliação de classes e a manipulação de massas. Daí, para os setores da burguesia alemã mais determinados em eliminar possibilidades de comoções sociais, principalmente na Prússia, abria-se o caminho mais cômodo de uma articulação de classe, que permitiu alijar a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa e, ao mesmo tempo, atingir as metas de desenvolvimento de forças produtivas capitalistas, ainda que renunciando à hegemonia política dentro do aparelho do Estado”(Ver MAZZEO, Antonio Carlos, 1997: 115).

Assim, formou-se o Estado bismarkiano, desembocando em uma Alemanha nacionalista que conseguiu conciliar a burguesia e a nobreza. Segundo Engels, este é o Estado próximo do modelo bonapartista francês, que depois de 1848, e também com pacto conciliatório e conseqüentemente impedindo violentamente a interferência da classe trabalhadora.

Em seu texto, Engels considera a república democrática como a mais elevada das formas de Estado, onde as diferenças de posse não são mais reconhecidas oficialmente; o poder da classe possuidora tornou-se indireto e mais seguro. Na democracia, através do voto, a classe possuidora domina a outra que “oprimida não está madura para promover ela mesma a sua emancipação; a maioria dos seus membros considera a ordem social existente como a única possível politicamente, forma a cauda da classe capitalista, sua ala da extrema esquerda”(ENGELS, Friedrich, 1995: 195).

Mesmo no Estado dito democrático, como o modo de produção, que exige a expropriação do trabalho organizado crescente e, portanto, a ordenação da sociedade civil e o estabelecimento da concentração de classe, colocando nas mãos da burguesia a maior parte da riqueza e conseqüentemente do poder, este Estado requer uma forte institucionalização da dominação de classe direta, ou seja, a hegemonia burguesa que concentra e centraliza o poder político nos órgãos de dominação estatal que funcionam como órgãos de dominação indireta da burguesia. Deste modo perpetuam enclaves ditatoriais de que necessitam.

A investigação deste estudo sobre o processo de agudização das formas de repressão através da criminalização das diversas formas de luta social e das suas possibilidades de organização e resistência, em particular, à política educacional implantada pela Reforma da Educação Pública Paulista (1995-1998) e a conseqüente adesão da APEOESP ao núcleo das reformas que levou ao avanço neoliberal no sistema educacional paulista, nos remete à investigação de variantes que revelam o peso do poder autocrático do Estado brasileiro. O entendimento desta particularidade do Estado brasileiro, por sua vez, encontra suas raízes na sua formação, pois a evolução do Estado capitalista no Brasil, se deu igualmente à grande maioria dos países caracterizados como colônias dependentes. São países onde o capitalismo evoluiu não à moda clássica envolto nos processos revolucionários de vários matizes. Pelo contrário o processo desenvolvido nestes países não contou com movimentos revolucionários burgueses clássicos e mesmo quando estes surgiram, de maneira isolada ou não popular, revelaram a debilidade desta categoria social em sua condição subordinada à ordem internacional.

Seguindo o trabalho daqueles que procuraram definir a origem histórica da formação social brasileira, considerando suas particularidades, para verificarmos o processo que determinou a origem da autocracia burguesa no Brasil e a conformação do Estado que a expressa, tendo como referência os argumentos de COUTINHO (1968-1977), VIANNA (1978), CHASIN (1978) e MAZZEO (1989), entre outros, no debate sobre a especificidade do caso brasileiro com os conceitos de “via prussiana”, contestado pela noção de “via colonial” construída por Chasin, é possível, sem desconsiderar a polêmica existente, entender como, no Brasil, a unidade nacional também foi imposta de cima para baixo, feita por uma “nobreza” brasileira que herdou o

caráter da “nobreza portuguesa”, proporcionando então, a construção de um Estado nacional ao largo das massas populares, na dimensão colonial brasileira

“Pensamos então que, para melhor conceituar o processo brasileiro, a noção de “via prussiano-colonial” é a que mais expressa sua geneticidade, porque respeita a legalidade histórica de sua condição colonial e, ao mesmo tempo, considera a configuração tardia (ou “hipertardia” , como quer Chasin) e agrária do processo de acumulação e posterior industrialização do Brasil”²⁴¹.

No Brasil o liberalismo e sua ideologia foram incorporados apenas no direito ao livre comércio e à produção. Só a classe possuidora de terras e de escravos, podia desfrutar, em nível político, as idéias liberais relacionadas às revoluções européias, numa clara evidência de que, quando generalizadas nas massas oprimidas, as idéias revolucionárias, representam uma ameaça aos exploradores. “Havia, como o lado reverso da coerção violenta, uma forma dissimulada (manipulatória) e por isso mais terrível de coação, expressa no “paternalismo”, na “ideologia do favor”, como chamou Schwarz” (1977:83-94)²⁴².

O Brasil tornou-se uma monarquia, num processo diferente dos demais que aconteceram na América Latina, sob os cuidados de uma burguesia brasileira, temerosa da possibilidade de dividir o território nacional, preservando a estrutura econômica colonial e suas relações sociais. Seguindo o exemplo metropolitano, a emancipação apresentou-se como uma continuidade reformada do passado colonial, afastando o “jacobinismo” em detrimento dos “absolutistas”. A Constituição de 1824, que estabeleceu o Poder Moderador “estabeleceu o caráter autocrático do Estado e reforçou o poder pessoal do Imperador o que resguardou os interesses da burguesia agrária” (MAZZEO, 1997, p. 128).

O tom das alterações foi dado pela burguesia agrária conservadora que teve sempre a preocupação em limitar o poder do Imperador, não permitindo mudanças mais

²⁴¹ MAZZEO, Antônio Carlos. 1989,p.123.

²⁴²Violência ocultada até por uma literatura “socialista”, não menos dissimulatória, como a de Gilberto Freire, onde se lê que o português “foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos”(FREIRE, 1984, p.198). Como se o simples fato de existir a escravidão já não bastasse para dar a ela seu conteúdo de crueldade, podemos lembrar que a cada tentativa dos negros de buscar sua liberdade, o colonizador português reprimiu a ferro e a fogo, com os massacres, a cargo dos bandeirantes paulistas, de tristes memórias (MAZZEO, 1997:122).

profundas, o que foi traduzido em 1823, na dissolução da Constituinte e no golpe de 1831. No período Regencial, foram efetivados os ajustes nesta burguesia agrária, no contexto de revoltas populares, duramente contidas pelo Estado que, na crise social repete a fórmula de 1822, articulado por moderados e conservadores, o que nos permite dizer que no Brasil o fenômeno do bonapartismo apresentou-se à moda clássica, muito mais no segundo do que no primeiro reinado. Mantendo a estrutura escravista de produção e a continuidade da economia colonial.

“A conciliação, dessa forma, direciona-se à subsunção. Concilia-se com o arcaísmo, como um todo, tanto nas relações de produção como nas relações sociais e concilia-se com a Inglaterra, a nova metrópole, posta nos moldes modernos do capitalismo industrial”²⁴³.

Desta maneira, via “bonapartismo colonial”, a elite brasileira abriu mão do seu poder econômico para manter o seu poder político, então limitado pelas potências industriais européias que já se encontravam no processo do capitalismo imperialista do século XIX. O Brasil teve então consolidado, nesse período, um modelo de sociedade autocrática, sob o comando de uma burguesia dependente do núcleo central do capitalismo mundial. Neste contexto, a população despossuída apresentava-se como uma ameaça constante a ser controlada. É a partir deste contexto que se consolida no Brasil, a política de Estado definida como autocracia.

Este poder autocrático iria então, estruturar-se sob a máscara democrática, na Primeira República, onde as oligarquias agrárias orquestraram sua real ditadura, até 1930 quando o “milagre do café” foi atingido pelo abalo da crise mundial. Seguiu-se então o período marcado pela substituição de importações; pelo fortalecimento do setor industrial. O Estado voltou-se para o seu projeto nacional, de caráter populista, aproximando-se da classe trabalhadora sem abrir mão da hegemonia de classe dominante e cultivando uma classe média urbana receptora dos bens e dos serviços da generalização dos produtos industrializados.

As multinacionais passaram a ocupar os setores estratégicos destas indústrias. O processo de desenvolvimento entre a produção e o seu consumo, apontou a necessidade da implementação de uma nova configuração para o capitalismo brasileiro reajustar o modo de produção. Nesse processo, o capital financeiro internacional passou

²⁴³ MAZZEO, op.cit. p. 133.

a compor sua hegemonia frente ao capital industrial, desnacionalizando a economia, numa contradição que foi acirrada no governo de Jucelino (1956 a 1961) que deu continuidade à política de massas e a expandir as indústrias.

Desta forma colocava-se a ideologia desenvolvimentista nacional, associada ao capital estrangeiro e apoiada pela burguesia nacional. Por outro lado, a classe trabalhadora, neste período, ampliava-se nos grandes centros junto à sindicalização: “estavam dadas as condições para que esta orientação econômica, com reflexos na composição social se revelasse incompatível com a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo” (CHAVES. 1990:73).

Esta situação gerou a crise que pediu a reformulação política. Quando João Goulart optou por manter o modelo político nacional-desenvolvimentista e mudar a orientação econômica, as forças insatisfeitas com tal política proporcionaram o movimento de 1964 onde, o Estado autocrático burguês brasileiro, acionou o seu braço militar, para implantar a ditadura, mudando o eixo do desenvolvimento capitalista no Brasil, trazendo as mudanças político ideológicas que passaram estruturar as instituições.

Com a instituição da lei de Segurança Nacional, criou-se o Estado de exceção, à luz da doutrina de Segurança Nacional e do monopólio do capital internacional. E, seguindo as argumentações de Alves, com mãos de ferro, a ditadura tentou calar a sociedade civil (ALVES, 1984, p.78–79). Mas o próprio abalo gerado pela crise do capitalismo mundial ditou, junto à crise mundial do petróleo, a crise interna que levou a população organizada às ruas, às greves, às reivindicações sobre os direitos políticos e a exigir a volta da democracia. A classe trabalhadora, naquele contexto, protagonizou o movimento social que exigiu eleições diretas para presidente. Em 1985, caiu o regime militar, mas permaneceu o modelo capitalista caracterizado pelo Estado brasileiro da “Nova República”. Nos primeiros anos da década de 90, os efeitos do novo capitalismo conservador imperialista foram registrados na política econômica nacional.

A resposta para os efeitos desta crise do capital no Brasil, como especificamos no Capítulo II, foi traduzida na necessidade da reforma do Estado iniciada em 1995.

Ora, o capitalismo de pouca mobilidade caracterizado como elo débil da cadeia imperialista que configurou a formação social brasileira, e nela a sua burguesia, um capitalismo conformado ontologicamente a partir da insuperabilidade histórica da sua condição colonial, não permite que a burguesia brasileira se utilize politicamente de

elementos democráticos comuns das burguesias que alcançaram o poder derrubando via revolução uma ordem anterior. Desta maneira e sem perder suas raízes genéticas, as fórmulas políticas autocráticas foram apresentadas às diferentes situações histórico-concretas que envolvem o desenvolvimento capitalista no Brasil.

O Estado capitalista brasileiro pela sua configuração autocrática e por consequência politicista, impedido de reconhecer no movimento social e nas suas formas de luta as demandas sociais e, coerente com a sua função, desqualifica e caracteriza tais lutas e suas manifestações apresentadas nas mais variadas formas de resistência, como crimes comuns e ao criminalizar, culpabiliza tais manifestações, pela violência e insegurança presente na sociedade.

Este não reconhecimento, intrínseco ao Estado capitalista, dos fatores gerados pela exclusão sócio-econômica e cultural encontra sua defesa nas análises que tendem a ficar circunscritas na sua dimensão política e compreendem a totalidade do real exclusivamente nesta dimensão que desconsidera o processo econômico, caracterizando-o como derivado do andamento político, desprezando seus contínuos e indissolúveis entrelaçamentos reais ”jamais admitindo o caráter ontologicamente fundante e matizador do econômico em relação ao político”²⁴⁴ . Estas análises revelam a condição inerente à especificidade da nossa formação social que sofreu redução no seu espaço de autonomia e conseqüentemente, no regime liberal, teve reduzida a sua função de classe dominante quando forçada a atender as demandas sociais inerentes ao próprio desenvolvimento do capitalismo, configurando o limite da sua ação de governabilidade burguesa à dimensão do político, enquanto o gerenciamento da subordinação cabe a ordem econômica.

“Desprovido de energia econômica e por isso mesmo incapaz de promover a malha societária que aglutine organicamente seus habitantes, pela mediação articulada das classes e segmentos, o quadro brasileiro da dominação proprietária é completado cruel e coerentemente pelo exercício autocrático do poder político. Pelo caráter, dinâmica e perspectiva do capital atrófico e de sua (des)ordem social e política, a reiteração da excludência entre evolução nacional e progresso social é sua única lógica, bem como, em verdade, há muito de eufemismo no que concerne à assim designada evolução nacional.”²⁴⁵

²⁴⁴ Ver CHASIN, José. 1982 p. 10.

²⁴⁵ Idem. 2000, p. 221.

Assim ao situarmos o contexto da Reforma Educacional do setor público paulista e a implementação das suas medidas no período de 1995 a 1998 e posteriormente, durante o processo a agudização das medidas repressivas e de criminalização das formas de luta, expressados pelas diferentes formas de luta do movimento de resistência organizado, nos remetemos às questões que tratam do poder autocrático do Estado que não reconhece nestas lutas suas demandas sociais.

Esta caracterização também se torna fundamental na análise do processo verificado na greve docente de 2000 quando, a centralização de suas reivindicações, voltaram-se para a essência das reformas educacionais de cunho neoliberal impostas pelo governo. Este fato ao apresentar em seu núcleo reivindicatório a ruptura com o corporativismo e o retorno ao enfrentamento intrínseco na radicalidade grevista, que privilegia as formas de luta direta em detrimento às formas de negociação passivas, provocou necessidade da reação repressiva imediata e articulada.

Portanto ao situarmos a força policial repressiva direta junto à formas de repressão expressas através das formas criminalização que desqualificam e ampliam os elementos de coibição/dissuasão que compõem a cultura do medo, nos remetemos às questões que tratam do poder autocrático do Estado.

O tratamento desta temática nos leva à necessidade de verificar o teor do Estado que assim se manifesta. Para tanto partimos do conhecimento do processo histórico-particular da formação social brasileira e neste processo a trajetória política da sua burguesia, para entender a nível ontológico, o caminho percorrido pelo capitalismo no seu processo de entificação no Brasil e conseqüentemente as marcas que se configuram na sociedade brasileira.

CAPÍTULO III – A LUTA SINDICAL: DA RESISTÊNCIA À COOPTAÇÃO

3.1 O Novo Sindicalismo: o reemergir do movimento operário/social

As primeiras organizações de resistência dos operários que surgiram no Brasil para combater a super-exploração imposta aos trabalhadores assalariados foram as associações de mútuo socorro e entidades clericais assistencialistas.

Em contraposição a estas surgiram as organizações anarquistas e socialistas que defendiam a formação de sindicatos livres, mantidos pelos próprios trabalhadores e que deveriam ser órgãos de luta, em uma configuração que refletia o pensamento ideológico trazido pelos trabalhadores imigrantes europeus, na sua maioria italianos, mas contando também com espanhóis e portugueses, entre outros.

Tais organizações operárias que lutavam por melhores condições de vida, junto à perspectiva de mudanças sociais, tornaram-se as principais forças a dar o tom nas mobilizações do nascente movimento operário fabril em um período que se inicia no começo do século XX até praticamente os anos 30²⁴⁶.

Depois da II Guerra Mundial a indústria brasileira encontrou condições favoráveis para o seu rápido crescimento, favorecendo os proprietários das grandes fábricas têxteis e algumas metalúrgicas, o que contribuiu para a redução e o desaparecimento da indústria de base artesanal e semi-artesanal.

Neste contexto que já apontava as alterações tecnológicas em andamento, amplia-se a perspectiva para a formação da organização de trabalhadores em sindicatos de indústria em substituição aos sindicatos de ofício. Este processo junto à fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922, contribuiu para o declínio das organizações anarco-sindicalistas.

As formas de repressão também acompanharam este processo e sofreram modificações para conter as formas de resistência, principalmente nas manifestações onde o movimento operário organizado optava pela greve²⁴⁷. No período que se

²⁴⁶ Ver SILVA, Antonio Ozai. s.d.

²⁴⁷ Em agosto de 1903 uma greve deflagrada pela Federação dos Trabalhadores em Fábricas de Tecidos, se generalizou com a adesão dos setores de canteiros, pintores, chapeleiros, alfaiates, e estivadores, que reivindicavam oito horas de trabalho e 40% de aumento nos salários. Sua duração foi de poucas semanas, mas configurou-se como, até então, a maior greve vista no Rio de Janeiro atingindo 40 mil trabalhadores, resultando

seguiu, são muitos os estudos que apontam o crescimento das medidas de repressão, incluindo o elevado número de deportações de líderes operários estrangeiros. Especialistas também demonstram a utilização institucional como forma de estímulo às associações operárias cooperativistas e benéficas em oposição aos sindicatos de resistência e a aprovação de leis que concedia a aposentadoria e estabilidade funcional para categorias de forma isolada²⁴⁸.

No estado de São Paulo em 1924, foi criada a Delegacia de Ordem Pública e Social - DOPS, subordinada ao então Gabinete de Investigações e Capturas, órgão da polícia especializado na repressão ao movimento operário que nas décadas posteriores ganhou novas atribuições relacionadas ao controle estatístico de imigrantes e mesmo tendo mudado de nome por diversas vezes, ora Superintendência ora Delegacia teve a sua importância redobrada ao exercer vigilância sobre greves e realizar tarefas de contra-informação, evoluindo para em 1945, por meio de Decreto estabelecer-se como Departamento de Ordem Política e Social – DOPS²⁴⁹.

Nas fábricas de São Paulo foi adotada, como necessidade para exercer um controle mais efetivo sobre a força de trabalho, a instituição de “carteiras de identificação”, sob a responsabilidade das indústrias em cooperação com o Departamento Nacional do Trabalho, posteriormente implementadas pela política trabalhista advinda da revolução de 1930²⁵⁰.

Com Vargas depois de 1930, iniciou-se um período importante para o desenvolvimento de um Estado forte, autoritário e centralizado, produto da crise de hegemonia agrário exportadora. Em março de 1931 foi aprovada a Lei de Sindicalização que passou a regulamentar a atividade sindical, com objetivos claros de transformar os sindicatos em agências colaboradoras do Estado para disciplinar a relação capital trabalho e utilizar o sindicato como “para-choque” nesta relação²⁵¹, dificultando a luta de resistência e sua emergência na luta de classes ao proibir toda a propaganda ideológica e tornar obrigatória a apresentação de uma lista de

em irrisórias melhorias materiais e na demissão de centenas de trabalhadores dentre os quais os ativistas operários líderes das fábricas de tecidos. Correio da Manhã, 23 de agosto de 1903 citado por FARINHA Neto, 1985 p. 16

²⁴⁸ Ver ZAIDÁN, Michael. 1982, p.14-42 e 51-84.

²⁴⁹ Ver POMAR, Pedro Estevam da Rocha. 2002, p. 54-67

²⁵⁰ Ver PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael. Vol. II, 1981, p. 197.

²⁵¹ Ver TRONCA, I. 1983, p. 94.

identificação de seus integrantes ao Ministério do Trabalho²⁵². Um decreto de 1934 regulamentou a lei de férias e este direito seria negado aos trabalhadores que não estivessem legalmente sindicalizados.

No contexto mais amplo a Revolução de 1930 marcou o fim de um ciclo, pôs fim à hegemonia agrário-exportadora e deu início ao processo que permitiu a concretização da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. Neste processo foram necessárias a reformulação das forças sociais e a regulamentação do trabalho, como novos elementos que se configuraram para modificar as regras do jogo econômico, criando condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno e promover a introdução de um novo modo de acumulação. As leis trabalhistas fizeram parte do conjunto de medidas destinadas a instaurar um novo modo de acumulação capitalista e o seu desenvolvimento no Brasil²⁵³.

O Estado varguista teve a sua ação facilitada pelo contexto das mudanças socioculturais e tecnológicas postas para a sociedade brasileira. O sistema fabril passou a receber a partir de 1920 um número cada vez maior de trabalhadores nacionais, habituados à submissão tradicional do coronelismo, dispostos a pressionar eventualmente o Estado por regulamentações, o que os colocava como presas fáceis à ideologia do governo que vendia a imagem de Vargas como o “pai dos pobres”.

Ainda assim a repressão sobre os sindicatos, associações e agremiações independentes foi implacável. O Decreto 19.770, de 19 de março de 1931, regulamentava o intervencionismo estatal sobre a vida interna dos sindicatos, e determinava que estes deveriam ser reconhecidos oficialmente pelo Ministério do Trabalho, Indústrias e Comércio, ou seja, a necessidade de registro oficial para os sindicatos existentes. Tal regulamentação Introduziu o princípio da unidade sindical e a permissão para a existência de apenas um sindicato por município e por categoria profissional.

Esta legislação determinava ainda que as organizações sindicais só poderiam se filiar a entidades internacionais mediante prévia autorização. Estabelecia que seus estatutos deveriam reger-se por normas pré-definidas e submetidas à aprovação ministerial.

²⁵² Ver LÖWY, Michael. 1980, p. 29-30.

²⁵³ Ver OLIVEIRA, Francisco. 2003, p. 35-42.

Os sindicatos, federações e confederações deveriam, obrigatoriamente, relatar anualmente suas atividades ao Ministério do Trabalho e a este caberia conceder ou não o reconhecimento oficial, fiscalizar tanto as assembleias gerais, com a presença obrigatória de um representante do governo, como a situação financeira dos sindicatos.

O descumprimento da lei acarretava o pagamento de multas, o fechamento do sindicato ou confederação por até seis meses, ou a sua dissolução definitiva. Esta legislação ganhou protestos do movimento sindical combativo na época, mas depois de 1933, todos, com exceção dos anarquistas²⁵⁴, optaram pela atuação no interior da nova estrutura na expectativa de transformá-la.

De modo geral houve o estímulo para muitos trabalhadores ingressarem nos sindicatos atrelados ao Ministério do Trabalho, dando ao Estado varguista a vitória de conseguir o apoio das massas, quando a maioria dos sindicatos atuantes na década de 30 não conseguiu impor uma derrota ao projeto sindical do governo Vargas: primeiro pela forte repressão e perseguição aos sindicatos que defendiam independência e autonomia e segundo por estar o acesso aos direitos trabalhistas vinculado à adesão do sindicato à estrutura sindical oficial.

Os sindicatos sob a influência dos comunistas e socialistas, fizeram à época a avaliação de que nas condições de atraso e autoritarismo da sociedade brasileira, a nova legislação sindical e trabalhista poderia significar um avanço na conquista por direitos e na defesa dos interesses dos trabalhadores e que havia a possibilidade da luta no interior dos sindicatos oficiais com o objetivo de conseguir melhorias²⁵⁵.

Com tais medidas iniciou-se um processo de transformação dos sindicatos que perdem suas características anteriores de organização adquirindo de modo geral as características de organizações burocráticas de massas, diretamente controladas pela máquina estatal.

Neste contexto, nos anos 30 surgiram as primeiras associações de funcionários públicos, entre as quais o Centro do Professorado Paulista – CPP, em 19 de Março

²⁵⁴ Apesar da brutal repressão, os grupos de orientação anarquistas denunciaram o “fascismo ministerial” e por uma questão de princípios, rejeitaram o seu reconhecimento como sindicatos legais. Na época sua principal força era a Federação Operária de São Paulo – FOSP, que abrigava 14 sindicatos: sapateiros, padeiros, choferes, eletricitistas, vidreiros, operários da construção civil, metalúrgicos, etc. Os comunistas em São Paulo criaram, desde 1932, “frações vermelhas” nos sindicatos legais. Löwy, Michael, *op. cit.*, p. 30-31

²⁵⁵ CUT. A Reforma Sindical e a Proposta da CUT. 2003, p. 18-19.

de 1930, que representava os professores do ensino primário, ou seja, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Ao serem promulgadas as leis sociais e trabalhistas, suas concessões ganharam, pelas gerações de operários que chegavam às cidades no final de 1930, como uma generosidade outorgada pelo governo revolucionário²⁵⁶ de Vargas: salário mínimo, jornada de oito horas, repouso semanal obrigatório, férias remuneradas, indenização por dispensa sem justa causa, proteção do trabalho das mulheres, pensões de aposentadoria, entre outras. Tal concessão obscureceu a realidade contida no processo anterior de lutas onde todas estas “conquistas” eram sim, o resultado das muitas lutas dos trabalhadores, particularmente a contribuição das organizações anarquistas, socialistas e comunistas, que lutaram por direitos em uma perspectiva de modificação da sociedade e o seu regime de exploração, luta esta que custou a vida de muitos trabalhadores/lutadores.

Este conjunto de leis trabalhistas e sociais teve um papel fundamental na criação de uma base social operária para o Estado que passou a fornecer a sustentação necessária para o objetivo político-social pretendido pelo Estado na condução do processo de desenvolvimento das formas adotadas pela industrialização do país e o modo de acumulação escolhido para financiá-la.

Assim como a centralização das decisões com a criação de instituições administrativo-burocráticas e a estruturação do sistema sindical corporativo que contou com a cooptação de grupos de interesse como mecanismo vital para o funcionamento do modo de desenvolvimento capitalista adotado²⁵⁷, gênese do populismo que necessitava do apoio das massas e com tal objetivo concedeu a estas, algumas “vantagens” que passaram a funcionar, por alguns anos, para o desenvolvimento capitalista no Brasil.

A Constituição de 1937, sob o Estado Novo, além de extinguir os partidos políticos, abolir a liberdade de imprensa com a instituição da censura prévia e instituir a pena de morte, no seu Artigo 139 deixou eminente o seu controle sobre os sindicatos, declarando ser “ *a greve e o lock-out recursos anti-sociais, nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional*”²⁵⁸. A legislação do Estado Novo permitiu a intervenção governamental de

²⁵⁶ Ver LÖWY, Michael. *op.cit.* p. 28-29.

²⁵⁷ Ver SPINDEL, Arnaldo. 1980, p. 37.

²⁵⁸ Citado por Arnaldo Spindel, *op. cit.* p. 34.

maneira reforçada ao retomar o princípio de unidade sindical e a proibição de organizações que pudessem atentar contra a verticalidade da estrutura oficial, mantendo ainda sobre o movimento sindical e qualquer outra forma de organização o total controle ideológico.

Em 1941 foi instituído o imposto sindical compulsório, criado pelo decreto nº 2.377 de 1940 e regulamentado posteriormente. Este Decreto determinou a apropriação pelo Estado de uma quantia correspondente a um dia de trabalho anual de cada trabalhador, sindicalizado ou não. Desta quantia, 60% deveria ser dividida entre os sindicatos, 15% ficaria para as federações e 5% para as confederações. Os 2% restantes ficariam para o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, para constituir o Fundo Social Sindical, contribuindo ainda mais para o fortalecimento da estrutura sindical dependente do Estado que na Constituição de 1937 obtivera a institucionalização definitiva da Lei de Sindicalização de 1931 e posteriormente pela Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943.

Nesta estrutura o imposto sindical passou a representar um instrumento fundamental para o controle centralizador do Estado sobre o movimento dos trabalhadores organizados das indústrias²⁵⁹, permitindo o controle direto do Estado sobre as finanças e conseqüentemente as atividades do sindicato, patrocinando serviços sociais de assistência médica em clínicas ou hospitais nos antigos IAPS; gabinetes odontológicos e colônias de férias, ou seja, convertendo-os em instituições de assistência social que facilitava a manutenção de uma pletórica burocracia sindical, política e economicamente vinculada ao Ministério do Trabalho²⁶⁰.

A consolidação do sindicalismo populista estabeleceu o cumprimento da CLT como um campo de luta permanente entre os trabalhadores e os patrões. Cumprir a lei legitimava o projeto sindical oficial reforçando-o quando o trabalhador unia-se ao governo nos embates contra os patrões para que a lei trabalhista fosse cumprida, distanciando o sindicato de sua autonomia frente ao governo. Por outro lado diante do não cumprimento da lei pelas autoridades constituídas o sindicato se transformava em instrumento de luta longe da conciliação de classes o que conferiu uma

²⁵⁹ Os trabalhadores rurais que compunham a maioria da população brasileira até o final da década de 50 e os funcionários públicos ficaram excluídos da legislação trabalhista e não tinham direito à sindicalização. *Série Debates e Reflexões*, nº 11, dezembro de 2003, p. 18.

²⁶⁰ Ver LÖWY, Michael. 1980. op. cit. p. 47.

ambigüidade na luta concreta do movimento sindical, fato que se tornou evidente no processo que caracterizou a crise de 1964.

Foi no contexto político de 1945 que se deu a fundação da Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal de São Paulo – APESNOESP, a partir de um movimento que levou os professores representados pela associação à conquista do pagamento de aulas extraordinárias em atraso. Estes profissionais ao contrário dos professores primários (denominação anterior para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série), não estavam, até então, representados pelo Centro do Professorado Paulista – CPP.

No período que se seguiu à morte de Vargas os sindicatos que mais combativos projetaram-se na cena política como atores, políticos e sociais, de novas possibilidades no movimento organizado de resistência. Tais organizações, sob muitos aspectos conseguiram concretizar e tornar evidente a sua influência na conjuntura social e política, marcada pelo crescimento econômico que caracterizou os anos que sucederam o final da II Guerra.

A década de 50 apresentou uma industrialização e uma urbanização crescentes, tendo o período Kubitschek com o seu programa de “avançar cinquenta anos em cinco”, forçado a aceleração da acumulação nos moldes capitalistas, tornando o setor industrial e suas empresas em unidades-chave do sistema onde *a implantação dos ramos automobilístico, construção naval, mecânica pesada, cimento, papel e celulose, ao lado da triplicação da capacidade da siderurgia, orientavam a estratégia*²⁶¹.

Concordamos com os autores que caracterizam o processo de aceleração do Plano de Metas como um conjunto de medidas concebidas pelas classes dirigentes internas para ampliar e expandir a sua hegemonia no quadro econômico brasileiro, ao mesmo tempo em que a conjuntura internacional apresentava uma etapa de redefinição com o auge do Mercado Comum Europeu e, portanto, em um sentido policentrista e desfavorável às medidas internas que encontraram possibilidades reais nas brechas oferecidas pelo mercado europeu e do Japão.

Nesta fase a estrutura da composição da mão-de-obra nacional alterou-se de modo significativo com os grandes deslocamentos de trabalhadores do campo para os grandes centros urbanos, ao mesmo tempo em que esta dinâmica trazia novos

²⁶¹ Ver OLIVEIRA, Francisco. 2003. p.71-72.

elementos a ser considerados na formação da sociedade permitindo que o migrante de regiões mais pobres, como o sertão nordestino, sem nenhuma proteção social, fosse colocado em uma nova condição onde experimentou, ao ser inserido no mercado de trabalho, uma relativa estabilidade.

Foi neste contexto que os sindicatos localizados nos grandes centros industriais, ampliaram rapidamente suas bases e por consequência o seu poder de ação quantitativo quando da necessidade de lutar pelo aumento de salários diante da inflação crescente.

O período JK ficou caracterizado pela crescente mobilização dos trabalhadores em tentativas de manter o seu poder de compra diante da inflação. A crise se deu no nível das relações de produção da base urbano-industrial causada pela desigualdade da distribuição dos ganhos da produtividade e da expansão do sistema e foi esta assimetria que agravou a crise política na qual as massas trabalhadoras passaram a denunciar o pacto populista.

Em uma pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio- Econômicos – DIEESE, os dados apresentados revelaram que entre 1958 e 1969, houve uma redução no salário real do chefe de família trabalhadora-tipo de 39,3% unificando a tendência sobre a relação custo de vida/salário²⁶². Nesta conjuntura o movimento sindical recebeu uma participação súbita das massas e em decorrência da postura “pelega” comum das suas direções, surgiram movimentos e grupos de sindicalistas, chamados de “renovadores” que passaram a constituir oposição às direções sindicais.

Esta oposição era composta e apoiada por grupos externos ao PCB, grupos que configuravam tendências marxistas ou socialistas e por outros grupos que possuíam origens mais heterogêneas como católicos de esquerda, dissidentes comunistas, independentes, socialistas anti-comunistas, entre outros. Tais grupos formaram o Movimento Renovador Sindical – MRS, que passou a compor uma forte tendência entre os “inovadores”.

Esta tendência, que controlou alguns sindicatos em São Paulo, defendia o fim do imposto sindical e a democratização da estrutura sindical oficial ²⁶³ e neste sentido, reuniões intersindicais, em 1956, esboçaram a possibilidade de rompimento com o verticalismo e o corporativismo, articulando diferentes categorias: no Rio de

²⁶² Ver OLIVEIRA, Francisco. *op. cit.* p. 88-89.

²⁶³ Ver CASTRO, Sandra. 1980, p. 68

Janeiro a Comissão Permanente das Organizações Sindicais e em São Paulo o Pacto de Unidade Intersindical – PUI.

No governo de João Goulart foi mantida a política econômica e social populista que caracterizou os dois governos anteriores, porém diante de um quadro de inflação acelerada a insatisfação generalizou-se no movimento de massa envolvendo, além dos sindicatos, o movimento estudantil, setores da Igreja, e setores do campo entre outros. Neste processo surgiram novos atores sócio-políticos no campo sob a mobilização das Ligas Camponesas, no Paraná, São Paulo e no Nordeste, junto à organização da Ação Popular, que teve sua origem na juventude católica, e pela União Nacional dos Estudantes – UNE.

Neste processo de fracionamento político que trouxe novos atores para o movimento social foi importante a cisão maoísta de 1962 que criou o Partido Comunista do Brasil – PC do B, e a Organização Revolucionária Marxista “Política Operária” – POLOP, que manteve forte oposição à política estalinista do PCB.

Em 1962 depois do IV Congresso Nacional dos Sindicatos foi criado o organismo de coordenação que transformou o Comando Geral de Greve – CGG em Comando Geral dos Trabalhadores – CGT, entidade que passou a liderar a luta sindical no conturbado período que precedeu o golpe de 64.

O sindicalismo naquele período muito embora sem a capacidade de se afirmar com autonomia frente à tutela do Estado e diante do processo evolutivo da ação repressora, apresentou uma atuação combativa onde o CGT, o PUA, a CPOS, o Fórum Sindical de Debates de Santos, embora tenham se configurado como parte de um processo de extensão das lutas sindicais, não conseguiu superar o fator de “desorganização” do movimento operário exercido pelo Estado via organização sindical oficial.

A prática do CGT sob a hegemonia do PCB²⁶⁴, apresentou um direcionamento reformista e nacionalista para o capitalismo brasileiro, marcado pelo distanciamento entre a cúpula sindical e as bases trabalhadoras desarticuladas. Esta prática não permitiu a ocupação do veio aberto pela profunda crise política e institucional do período, por outra possibilidade no sentido do assentamento de caminhos reais para um sindicalismo livre. A prática do CGT, portanto, exemplifica a importância dos processos de extensão das lutas sindicais e quando da sua radicalização e

²⁶⁴ Ver DELGADO, Lucília de Almeida Neves. 1986, p. 217.

aprofundamento, emergem questões organizativas débeis diante da organização do aparato repressivo.

O crescimento da ação do aparato de repressão evidenciou-se neste período da década de 60 diante da ascensão de setores das massas populares cada vez mais organizados por fora da estrutura criada para contê-la. Foi neste contexto que em 1963 aconteceu a primeira greve do magistério público paulista²⁶⁵, com a participação da APESNOESP e do CPP, em uma paralisação que durou uma semana e teve como principal reivindicação o aumento salarial de 60%, resultando na obtenção de gratificações de 30% e 60% escalonados para os professores primários e de 25% para os secundários.

Em 1964 os acontecimentos políticos demonstraram a ampliação da crise e diante dela o Exército, braço armado da burguesia nacional, agrária, industrial, comercial e financeira, com o apoio do imperialismo agiu prontamente.

Depois do golpe de 64 os sindicatos sofreram intervenção policial, principalmente, os mais combativos e as estruturas horizontais “ilegais”, foram desarticuladas, mantendo claramente os sindicatos como organizações assistencialistas. Todas as reivindicações políticas e salariais foram proibidas formalmente e passaram a ser previstas em lei. As greves foram consideradas ilegais e, portanto subversivas diante da promulgação da lei nº 4.330, a “lei de greve”.

Os sindicatos pós-golpe de 64 foram levados ao esvaziamento e a despolitização ainda mais acentuada. Neste sentido o imposto sindical, depois de 64 constituiu um fator eficiente para a intervenção direta do Estado que determinava a utilização destes recursos, limitando-a a compra de imóveis, assistência médico-dentária, serviços de formação profissional, assistência jurídica e de lazer.

Sob fortíssima repressão política, mão-de-ferro sobre os sindicatos, coerção estatal no mais alto grau, e abertura ao capital estrangeiro a ditadura de 1964 a 1984, manteve o patrimonialismo e o financiamento interno da expansão do capital e esta expansão aprofundou no pós-64 a exclusão/exploração configurada anteriormente.

Entretanto em abril de 1968 em Contagem, Minas Gerais, cerca 15.000 operários entraram em greve e em julho daquele mesmo ano, cerca de 6.000 operários em Osasco, na grande São Paulo, paralisaram seis das onze fábricas

²⁶⁵ GOULART, Débora Cristina. 2004, p. 110, citando Kruppa, 1994, p. 144.

daquela cidade. Este movimento grevista foi caracterizado pela ruptura com as formas populistas de organização e mobilização da classe operária.

Isto se deu diante da forte repressão, que podia identificar facilmente os membros integrantes de uma ação de piquete, essencial ao dar início e para manter uma greve que partia sempre do exterior da fábrica, ou seja, pelas decisões tomadas nas instâncias situadas no vértice dos sindicatos. Este modelo foi substituído pelo trabalho da organização de resistência e mobilização no interior da fábrica, configurando a tradição da organização pela base em comissões autônomas da estrutura sindical oficial. Estas comissões eram os “comitês de greve” ou “comando de greve”, eleitos pelos grevistas nas assembléias gerais, juntamente com as comissões de informação, mobilização, representação dos grevistas e de segurança.

Diante das formas de repressão, a propaganda e a agitação preparatória para a greve, introduziam nas fábricas os jornais e boletins clandestinos, que eram deixados em pequenas pilhas, em geral nos vestiários e banheiros.

Estas duas greves foram caracterizadas pela ocupação das fábricas, pela prática da auto-gestão via fundo de greve, pelo “seqüestro” dos engenheiros e chefes de serviço e ainda pela ação de “piquetes de auto-defesa” que agiam contra a possibilidade da invasão policial e manifestações contrárias à greve. Suas reivindicações por aumento de salário, quando desde 1967 o salário real já havia sofrido uma desvalorização de 35%, deu concretude à palavra de ordem grevista: Só a greve derruba o arrocho!²⁶⁶. Os dois movimentos receberam o apoio ativo do movimento estudantil e de outros setores como intelectuais, jornalistas, artistas, e da mobilização do Comitê Popular de Solidariedade à Greve de Osasco, contribuindo para a configuração e a intensificação dos movimentos de protesto contra a ditadura.

Naquele ano a UNE, embora proibida de funcionar na legalidade, promoveu um congresso e organizou o movimento estudantil contra a ampla reforma universitária, de caráter privatista promovida pelo MEC²⁶⁷, em manifestações públicas de protesto.

Em São Paulo o 1º de Maio explodiu em protestos contra o regime e no Rio de Janeiro a “passeata dos 100 mil” reuniu em protesto os mais diferentes segmentos da sociedade. Também em 1968 aconteceu a segunda greve do magistério paulista, conduzida pela APESNOESP e pelo CPP contendo reivindicações salariais.

²⁶⁶ Ver HIRATA, Helana. 1980, p. 83 e 92-95.

²⁶⁷ A reforma estabelecida por acordos entre o MEC e a United States Agency for International Development – USAID. Ver referências bibliográficas fornecidas por ALVES, Maria Helena Moreira. 1984, p. 116-117.

Em resposta o Estado de Segurança Nacional decretou o Ato Institucional nº 5 dando origem ao período no qual o modelo de desenvolvimento econômico foi aplicado na sua plenitude, enquanto o Aparato Repressivo buscou a segurança interna absoluta ao impedir qualquer forma de oposição à política econômica e social do governo militar.

Durante este período houve crescimento industrial (1968 – 1973) com taxas de crescimento do PIB e a manutenção da taxa de inflação em torno de 20%. A dívida externa passou de um total de 3,9 bilhões de dólares em 1968 para 12,5 bilhões de dólares em 1973. Os indicadores apresentados em estudos sobre o período revelam que durante os anos do “milagre” a situação dos trabalhadores foi agravada apresentando em 1979, uma degradação próxima dos 50%, passando de 12 a 14 horas a média de trabalho diário²⁶⁸.

O Estado de Segurança Nacional²⁶⁹ qualificou de “guerra civil” sua ação contra os grupos clandestinos armados que no período lutaram, com diferentes objetivos, contra a ditadura. Estas organizações foram dizimadas pelo uso generalizado da tortura institucionalizada como técnica de interrogatório e controle político, configurando o período como o mais violento da repressão na história brasileira. Nomes como DOPS, DOI-CODI, OBAN, tornaram-se sinônimos do terror implantado pela tortura nos cárceres da repressão. Esta institucionalização da barbárie levou ao fortalecimento da “cultura do medo” intrínseca e visceral à ação autocrática.

Mais uma vez reforçou-se o tecido necessário para impor o controle social. Tecido que historicamente foi composto por diversas práticas diante das diferentes necessidades impostas pela acumulação do capital. A “cultura do medo” no Brasil não é um produto exclusivo do período do Estado de exceção, a sua natureza provém da necessidade inerente ao capitalismo, de equilibrar a estratificação social com o domínio político e social da classe que é minoria. Com muita propriedade Alves situa naquele período o efeito combinado promovido pelas práticas de repressão do Estado, posteriormente e sob a égide do Estado neoconservador, outras práticas permitiram a nova configuração da “cultura do medo” adaptada às necessidades da classe exploradora.

²⁶⁸ ALVES, Maria Helena Moreira, op. cit. p.146-147. OLIVEIRA, Francisco. 2003, p.97.

²⁶⁹ Decreto-Lei nº 898, Lei de Segurança Nacional de 1969.

A repressão proporcionada pelo Estado de Segurança Nacional manteve a estabilidade do período de 1968 a 1978, onde o sindicalismo brasileiro funcionou como um sindicalismo de governo, sem nenhuma ação reivindicativa.

O início da década de 70 marcou o mundo capitalista avançado por uma grande crise estrutural do modelo econômico do pós-guerra que fez emergir nova onda de recessão. Esta crise foi agravada na América Latina pela sangria financeira sem precedentes, ocasionada pela dívida externa destes países. No Brasil a partir de 1973 o círculo vicioso ficou estampado na necessidade de recorrer aos recursos externos para suprir o déficit comercial e tentar amortizar a própria dívida.

Este contexto causou o fim do “milagre brasileiro” que ao dar sinal de seu esgotamento, atingiu o bloco no poder e as suas forças dirigentes que se tornaram inquietas com os rumos da crise recessiva, dando início a um processo de reequacionamento e reacomodação destas frações dominantes, na perspectiva da superação da crise econômica. Este processo provocou dissensões entre os setores do capital monopolista nacional, internacional e o setor produtivo Estatal²⁷⁰ dando início a auto-reforma do poder que se deu pelo reordenamento das diferentes frações dominantes, evitando sua erosão além de cooptar amplos setores liberais da oposição.

Deste modo gestou-se dentro do aparelho de Estado um processo de limitada descompressão política via diminuição da repressão e intervenção da *manu militari* ao lado da construção de um conjunto de medidas jurídico-políticas direcionadas na perspectiva da conversão da ditadura em democracia tutelada. Para tanto no aperfeiçoamento deste estratagema, as oposições no seu conjunto, foram engolfadas como parte da estratégia para o objetivo final do novo ciclo de expansão do capital mundial.

A “liberalização outorgada”, definida por Florestan Fernandes se manifestou primeiro sob a forma de “distensão” em 1974 no governo Geisel e posteriormente no processo de abertura do governo Figueiredo, sem alterar a essência autocrática da dominação burguesa e sua política econômica²⁷¹. Por outro lado, o crescimento do operariado industrial, e a sua concentração em fábricas de grande porte,

²⁷⁰ Ver ANTUNES, Ricardo. 1988, p. 122.

²⁷¹ Ver FERNANDES, Florestan. 1982, p. 27

possibilitaram sua organização, permitindo o movimento que ficou conhecido como “novo sindicalismo” ou “sindicalismo autêntico” ²⁷².

Este movimento trouxe a ação sindical em construção, para a cena política brasileira quando protagonizou os confrontos grevistas de 1978 e 1979 com uma atuação sindical que pode ser diferenciada em alguns aspectos importantes daquela desenvolvida pela ação sindical no período anterior a 64 frente ao Estado populista.

O novo sindicalismo enfrentou o Estado militarizado, ainda que em seu período de distensão, controlado diretamente pelos grandes monopólios e com o obstáculo da sua ação operária reivindicativa, dificultou e desnudou o processo de abertura e de transição “pelo alto”, promovendo o prolongamento da estratégia política da abertura lenta e gradual que deu vida a *uma forma política onde a autocracia burguesa fosse compatibilizada institucionalmente com a representação política, o regime de partidos e a rotina eleitoral* ²⁷³.

No movimento grevista de 1978 outros setores da indústria nacional seguiram a liderança do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema e também de outros setores como, portuários, transportes urbanos, vidros, cerâmica, têxteis, químicos, bancários, saúde e trabalhadores rurais, incluindo setores da classe média, que paralisaram as suas atividades. Os professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo, primários e secundários, representados pelo CPP e pela APESNOESP, posteriormente, APEOESP ²⁷⁴, também deflagraram greve por melhores salários e condições de trabalho ²⁷⁵ e de modo geral os trabalhadores grevistas que tiveram suas reivindicações pautadas na elevação salarial obtiveram resultados parciais e positivos ²⁷⁶. Os professores do quadro do magistério público paulista reivindicavam também a regulamentação do seu estatuto, processo que mencionamos no Capítulo I.

Nesta conjuntura nacional, em Dezembro de 1978, realizou-se na cidade de Lins em São Paulo, o Congresso dos Metalúrgicos, no qual os representantes de Santo André/S P apresentaram a tese que defendia a criação do Partido dos

²⁷² Ver ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. 1983, p. 201.

²⁷³ Ver FERNANDES, op. cit. p.50.

²⁷⁴ A LDB 5692/71 extinguiu a nomenclatura ensino secundário e ensino normal o que levou a entidade em 1973 a modificar o seu nome para Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

²⁷⁵ Segundo Maria Helena Alves no Estado de São Paulo em 1978, os professores recebiam o equivalente a 226 dólares por mês. ALVES, 1984, p.250.

²⁷⁶ Ver tabela apresentada por Maria Helena Alves, op. cit. p.341-358.

Trabalhadores, propondo a criação de uma comissão para encaminhar a discussão nacionalmente²⁷⁷.

Em 1979 o governo militar promulgou a Lei de Anistia – Lei nº 6.683 de 28 de Agosto, que foi regulamentada posteriormente que era reivindicada pelo movimento de oposição ao regime desde a promulgação do Ato Institucional Nº1. Sem, no entanto, conceder anistia aos envolvidos na luta armada ou dar liberdade imediata aos presos políticos envolvidos na construção de partido político ilegal, porém, concedeu perdão incondicional aos membros dos aparatos de repressão envolvidos com a tortura.

O governo militar neste período de distensão diante do crescente número de greves, nas quais havia a participação de setores da classe média, assumiu uma atitude aparentemente neutra, sem interferir nas negociações, mas acionando a polícia para reprimir os piquetes e manifestações.

Os professores da rede de ensino público em São Paulo, enquanto servidores públicos, sofreram ameaças de demissão e de intervenção nas suas associações assim como outras categorias de servidores públicos organizadas em associações.

O setor público no período de 1978 apresentava de modo geral diferentes posições políticas e ideológicas nas diferentes entidades do funcionalismo público, que poderiam ser identificadas²⁷⁸ em três tipos: o novo sindicalismo que defendia propostas socializantes e estratégias de confronto, com democracia interna e a participação da base; o sindicalismo em transição que atuava principalmente no campo dos interesses econômicos da categoria; e o sindicalismo associativo, muito próximo do “velho sindicalismo” com organizações fechadas e que valorizavam seu atrelamento com o governo.

A APEOESP situou-se no primeiro dos três tipos e teve uma trajetória de atuação que acompanhou o movimento sindical brasileiro, na sua vertente cutista, até os anos 90 quando a central optou pelo sindicalismo de participação que no campo educacional respondeu à introdução do neoliberalismo com a adesão ao núcleo de medidas investindo na negociação passiva.

²⁷⁷ Em 29 de abril de 1979 em São Paulo foi lançado o anteprojeto do Partido dos Trabalhadores, com a apresentação pública de uma Carta de Princípios e de sua Plataforma Política, contendo os elementos essenciais da tese de Santo André. Em janeiro de 1980 foi lançado o ante-projeto do manifesto do PT e no dia 10 de fevereiro realizou-se o Encontro Nacional que aprovou a versão final do manifesto fundando o PT.OZAÍ, Antonio. s/d pg. 167-172.

²⁷⁸ Ver NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M. 1999, pg. 58.

Para o nosso objeto de estudo, torna-se importante a análise desta trajetória para caracterizar o papel da direção da entidade, corrente que compõem o núcleo dominante do novo sindicalismo, junto ao governo do Estado quando esta contribuiu para o processo de perseguição, via delação e entreguismo, onde membros da oposição no interior do sindicato, que frontalmente se manifestaram contra a política de reformas educacionais, desenvolvida pelo governo do Estado de São Paulo à partir de 1995 e pela “adesão” política daquela direção. Oposição que por não aceitar os encaminhamentos da entidade, na greve de 2000, em meio a um duro processo de resistência, com o apoio da base da categoria, rompeu com o corporativismo ao apresentar no seu núcleo reivindicatório a reversão do eixo de negociação e passou a exigir o fim das medidas neoliberais na educação do Estado de São Paulo.

3.2 APEOESP – O Sindicato dos Professores

Por volta de 1977, a categoria dos professores integrantes da rede pública estadual paulista de educação, contava com 180 mil professores e vivenciava um processo de proletarianização que estabelecia para estes professores a mesma condição das demais categorias de trabalhadores diante do Estado-patrão. Nestas circunstâncias nasceu o Movimento dos Professores que emergiu como resposta a este descontentamento e ganhou contornos de organização para lutar por suas reivindicações.

Contava este Movimento com militantes das mais diversas origens, incluindo aqueles que, na década de 70, haviam participado de partidos clandestinos ou de organizações que defenderam a luta armada e que, inseridos na categoria e no interior da possibilidade de associação, encontraram espaços para uma militância de esquerda e assim fazer frente à repressão sem parâmetros na história da república brasileira, desencadeada pelo governo militar.

Neste contexto dava-se a aproximação de professores com a Organização Socialista Internacionalista – OSI, uma organização de ideologia trotskista²⁷⁹ que atuava também no interior de sindicatos, fortalecendo as oposições sindicais e as comissões de fábrica, visando a constituição de um sindicalismo paralelo. No

²⁷⁹ OZAÍ, Antonio.s/d, p. 178. A OSI foi criada em uma conferência em novembro de 1976, onde se deu a fusão da Organização Marxista Brasileira e o Grupo Comunista Primeiro de Maio.

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de Estado de São Paulo – APEOESP, estes militantes eram representados pelo Movimento de Unificação de Professores – MUP.

Porém a partir de 1978 a OSI cindiu-se quando um setor do MUP discordou da orientação que instigava a militância a voltar-se para a construção de sindicatos e associações independentes, livres da estrutura oficial atrelada ao Estado. O grupo dissidente formou então o Movimento de Oposição Aberta de Professores – MOAP que passou a configurar-se como o setor de oposição no interior da entidade, somando forças com outros grupos de professores organizados em outras tendências como as do Partido Comunista do Brasil – PC do B, do Partido Comunista Brasileiro – PCB, do Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8; da Ação Libertadora Nacional – ALN; da Ação Popular – AP; da Organização Marxista Política Operária – POLOP e do Movimento de Emancipação do Proletariado – MEP²⁸⁰, além dos militantes “independentes” não organizados em tendências.

Os professores militantes e próximos a tais segmentos, no geral, desenvolviam no interior das escolas, um trabalho de resistência de cunho político pedagógico, que denunciava o autoritarismo da burocracia escolar e dos planos educacionais dos governos. Esta oposição, mesmo com orientações políticas divergentes, desenvolveu um trabalho que, em face às condições gerais, impostas ao conjunto dos trabalhadores, levou a categoria docente às greves de 1978 e 1979, junto às demais categorias de trabalhadores. De modo particular, tal oposição em 1978, passou a exigir da direção da APEOESP a organização da mobilização docente naquele ano com o caráter de enfrentamento que caracterizava as ações reivindicatórias do novo sindicalismo.

O trabalho desta oposição no interior da APEOESP iniciara-se um ano antes, por ocasião da histórica assembléia da categoria que em 07 de Maio na escola Caetano de Campos²⁸¹, em São Paulo. Convocada por meio de abaixo-assinado da categoria, esta assembléia retirou da direção da entidade a prerrogativa de interlocução com o governo, desqualificando-a e criando uma Comissão Aberta para tal tarefa, além de responsabilizar-se pela divulgação das principais reivindicações docentes, como o Estatuto do Magistério, o reajuste salarial, a definição da situação dos professores não efetivos, ou seja, os contratados a título precário que

²⁸⁰ Ver GOULART, Débora. 2004, p. 112.

²⁸¹ Ver KRUPPA, Sonia Maria Portella. 1994, p. 149.

configuravam a maior parte da categoria; a jornada de trabalho e mais recursos para a educação pública.

Diante desta pressão organizada a direção da entidade convocou, pelo Diário Oficial, no setor reservado para a Secretaria de Obras, uma nova Assembléia na cidade de Lucélia, no interior de São Paulo. Nesta assembléia, que contou com a presença de 27 sócios, foram aprovadas mudanças no estatuto da entidade, todas com a finalidade de dificultar a convocação de futuras assembléias deliberativas, aumentado para mais de 10 mil o número de sócios necessários para convocá-las e ainda impedir o voto para os sócios com menos de três anos ininterruptos.

Diante de tais fatos o movimento de oposição acirrou o seu trabalho de mobilização e organização. Utilizando o jornal “O Precário”, seu principal meio de comunicação, passou a divulgar as principais reivindicações da categoria, ou seja, a urgência da democratização das instâncias sindicais, a sua caracterização como sindicato classista, a crítica ao assistencialismo da entidade, o seu atrelamento às políticas governamentais²⁸² e a descaracterização das formas de luta da categoria.

Neste confronto e sem o apoio da direção do sindicato, instaurou-se a greve de 1978 que durou 24 dias e contou com a adesão de 80% da categoria. O leque de reivindicações expressou o trabalho daquela oposição: salário, plano de carreira, condições de trabalho refletido no número de alunos por sala de aula; autonomia para elaboração e execução de projetos; garantias trabalhistas, e o estatuto do magistério. Embora as conquistas econômicas tenham sido pequenas a oposição considerou uma importante vitória os ganhos relativos ao alcance da mobilização e da organização da categoria que contou com apoio da população²⁸³.

Por outro lado a forte repressão do então governo de Paulo Egydio Martins proibiu a divulgação da greve nos meios de comunicação e sem o apoio da direção do sindicato, os professores que compunham o bloco oposicionista passaram a reunir-se em espaços oferecidos pela Igreja.

Em 1979 a categoria dos professores promoveu, novamente com o empenho desta oposição, uma greve que durou 36 dias, unificada com outros setores do funcionalismo público. Na época o governador Paulo Maluf reprimiu violentamente os

²⁸² Ver em PERALVA, 1992, KRUPPA, 1994 e GOULART, 2004.

²⁸³ Centro Ecumênico de Documentação e Informática – CEDI, 1993.

professores grevistas²⁸⁴ e suspendendo 21 diretores de escola que se recusaram a cumprir ordens explícitas para denunciar os nomes dos grevistas, conforme determinava a Resolução da SE nº 35, que instituiu as Comissões Processantes Especiais, na lógica da Lei de Segurança Nacional. Tais comissões como veremos, permaneceram e ganharam destaque no final dos anos 90.

O governo paulista demitiu ainda 13 professores militantes na APEOESP/Diadema, e cortou o repasse das mensalidades dos associados da entidade, o que já nesta época era feito pela Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP, órgão mantido pelo governo que repassa o volume de recursos das mensalidades dos associados para o sindicato.

A greve que terminou sem grandes ganhos financeiros, contou com forte mobilização docente que se manteve até a eleição da nova direção da entidade, com a vitória da chapa da Comissão Pró-Entidade Única – CPEU, com o apoio dos “independentes”, do MUP e MOAP, com 72% dos votos válidos²⁸⁵.

Este fato determinou o início de uma nova fase na estrutura do sindicato que passou a promover a sua inserção na base da categoria ao mesmo tempo em que, a atuação do novo sindicalismo, capitaneado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, emergia na cena política nacional. As perspectivas de mudanças da entidade dos professores expressavam também as expectativas das lutas voltadas para a transformação do regime político vigente e neste contexto as expectativas de transformações no campo educacional público.

A década de 80 no Brasil foi marcada pela reação da burguesia nacional à crise do capital dos anos 70, conforme vimos no Capítulo II, voltada para a reestruturação que alterou o padrão de produção capitalista nos países de capitalismo avançado e, posteriormente, dada a dimensão mundializada destas transformações, o impacto nos

²⁸⁴ Naquele ano, a greve dos metalúrgicos de S. Bernardo do Campo desencadeou uma das maiores ondas de greves da história do país, configurando nas reivindicações dos trabalhadores uma ampliação significativa quando, por exemplo, os operários da FIAT fizeram greve contra as demissões, para forçar a empresa a readmitir trabalhadores membros das comissões de fábrica e pelo direito de representação sindical. Ver ANTUNES, Ricardo. 1988, p. 39-62. No Rio de Janeiro a Associação dos professores em greve foi fechada pelo governo do Estado. ALVES, Maria Helena M. 1994, p. 225. Em São Paulo sob forte repressão, foi assassinado pela polícia, o operário Santo Dias da Silva, no dia 30 de outubro, quando participava de um piquete em frente à fábrica Sylvânia. O seu funeral foi transformado em um ato de protesto quando 30 mil pessoas compareceram ao velório e protestaram contra a morte do líder operário, pelo livre direito de associação e greve, e pelo fim da ditadura. Sociedade Civil Tortura Nunca Mais/Pesquisa. Acesso em 07 de nov. de 2005. “Santo Dias da Silva”, in: <http://www.torturanuncamaais-rj.or.br>. Acesso em 07 de nov de 2005.

²⁸⁵ Ver GOULART, op.cit.p. 116.

países de capitalismo periférico, particularmente aqueles dotados de uma industrialização significativa, como Brasil e México entre outros²⁸⁶.

No Brasil o processo de transição, como vimos, sob o controle burguês/militar, para o governo civil, retardou a adesão à política neoliberal pela resistência ao desmonte da estrutura industrial construída no período anterior para a substituição de importações²⁸⁷ e neste processo o acentuado peso da dívida externa sobre o PIB brasileiro, assim como em todos os países da América Latina, emergiu de forma virulenta diante da política neoconservadora de Reagan que intensificou a transferência de divisas para os credores nas altas taxas de juros, aumentando a dívida e a exportação de capital que se refletiu em forte recessão²⁸⁸.

Neste contexto registraram-se, no Brasil, os sucessivos planos econômicos que não apresentaram mudanças na orientação da política econômica, na medida em que não apresentavam avanços na construção e consolidação de uma política autônoma e independente à dívida e a submissão às determinações do FMI proporcionando mais inflação em meio a uma brutal defasagem salarial e no crescente descontentamento popular em relação à Ditadura.

Em 1980 o movimento grevista se alastrou pelo país, particularmente nos grandes centros urbanos industrializados, como era o caso do Estado de São Paulo. Esta mobilização mostrou o limite da “abertura política” quando o Estado de São Paulo foi colocado sob “comando” do Segundo Exército e ainda que o “estado de emergência” não tenha sido formalmente decretado, tropas militares ocuparam as cidades onde havia greve, em locais estratégicos, reprimindo manifestações e prendendo os principais líderes que foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional.

Esta ação de repressão provocou a redução no número de trabalhadores em greve. Naquele ano, no mês de Setembro, um ato público em frente ao Palácio dos Bandeirantes, unificado pelo funcionalismo público, trazia no seu bojo as reivindicações docentes incluindo a volta do repasse do desconto das mensalidades dos associados para o seu sindicato.

Neste contexto a APEOESP tornou-se um sindicato reconhecido pelo seu caráter de resistência e enfrentamento, mesmo contando ainda com uma organização

²⁸⁶ Ver ANTUNES, Ricardo. 1997, p. 65.

²⁸⁷ Ver OLIVEIRA, Francisco. 2003, p. 127.

²⁸⁸ Sobre a estatização da dívida ver BEHRING, Elaine Rossetti, 2003, p.134.

frágil, configurou-se como um espaço de enfrentamento da ordem. Kruppa em sua pesquisa faz uma caracterização desta primeira fase onde se deu o alargamento das discussões sobre a não neutralidade da escola à conjuntura política e as estreitas relações entre a APEOESP e as demais organizações de trabalhadores organizados.

Nos encontros estaduais realizados pela entidade nesta fase, os delegados eleitos nas escolas, por região, discutiram e aprovaram a estrutura que deveria compor a entidade: Diretoria, como principal órgão executivo, Conselho de Representantes Regional e um Conselho de Representantes de Escolas. Estas instâncias foram consideradas órgãos deliberativos, além das Assembléias Regionais e Gerais, e o Congresso Estadual como instância de deliberação máxima.

A diretoria executiva, de acordo com o estatuto, já nesta primeira fase não defendia a proporcionalidade de representação, ou seja, uma proporcionalidade que permitisse a participação, na composição da direção executiva, de representantes de todas as tendências e correntes, existentes no seu interior da entidade²⁸⁹.

Desta forma desde 1979, nas eleições, concorrem chapas de diferentes tendências de pensamento no interior do movimento docente, configuradas nesta fase basicamente em torno de tendências que no início da década de 80 e como resultado de um processo, apresentavam-se como: Articulação Sindical, corrente ligada à direção do PT; o grupo formado por representantes dos PCs e aqueles que se aproximavam dos grupos mais à esquerda como a Convergência Socialista – CS; os representantes da Causa Operária – CO; da corrente Democracia Socialista – DS, entre outros e os militantes independentes. Desde 1983 o grupo Articulação Sindical tem se mantido de forma majoritária na direção da APEOESP.

Em 1979 no centro do movimento dos professores, como identificou Kruppa em sua pesquisa, foi colocada para a categoria possibilidades de discussão sobre o perfil, a organização e a atuação da entidade, em um processo que proporcionou a ainda proporciona, fortes divergências quando se trata da chamada “questão educacional”, “assuntos educacionais”, em uma polêmica que traz embutida o papel da entidade enquanto sindicato docente.

Neste debate estão situadas importantes questões que nos remetem ao campo do corporativismo e como vimos no Capítulo I, particularmente aquelas, onde a

²⁸⁹ A proporcionalidade para compor a direção executiva da APEOESP foi aprovada no Congresso Estadual de 2001, quando foram aprovados tais critérios que modificaram o estatuto anterior.

participação dos alunos e de seus representantes, no processo de mobilização e defesa da escola pública de qualidade encontrou o crivo corporativo.

No ano de 1981 o II Congresso Estadual da APEOESP aprovou que haveria uma separação entre os temas, ou seja, um congresso específico para assuntos educacionais e outro, para os assuntos sindicais, deliberação que foi mantida até 1985. De 1986 a 1991 os assuntos ligados à educação, conjuntura política e sindical foram unificados e passaram a ser discutidos em um único congresso, sendo posteriormente novamente separados.

Tal debate percorreu a constituição da entidade e posteriormente ganhou outras configurações e permanece até o momento desta dissertação como uma discussão não acabada. Este debate que está estreitamente relacionado aos diferentes projetos de estratégia sindical em disputa no interior da entidade, pelas forças político ideológicas ali existentes, como vimos anteriormente.

Com base nos dados trazidos por especialistas é possível localizar, a partir de 1978, três vertentes principais que podem ser definidas como sindicalismo de base, sindicalismo de vanguarda e o sindicalismo de massa²⁹⁰.

Na primeira vertente, centralizada na ação pedagógica, a escola estava privilegiada como local de ação, organizada em torno de seus projetos educacionais e a centralidade das lutas, tendo como base a formação da consciência profissional dos professores, sempre em ação conjunta com a população usuária, dando ao sindicato o caráter de um espaço de aglutinação através de uma “concepção de cidadania associativa”. A vitória nas eleições sindicais da oposição em 1978 foi influenciada em grande parte por esta vertente.

A segunda vertente, o sindicalismo de vanguarda, agregou o pensamento de grupos e correntes políticas advindas das organizações leninistas e trotskistas, da luta armada, entre outros, e formaram os grupos que durante a década de 80 e posteriormente fizeram forte oposição à direção da entidade. Nesta vertente apresentou-se fortemente a contribuição configurada na postura do professor trabalhador assalariado, abandonando a idéia da profissão como vocação e fortalecendo a idéia da categoria docente como parte integrante da classe

²⁹⁰ Ver KRUPPA, 1994; PERALVA, 1998 citadas por GOULART, op. cit. p. 123 a 125.

trabalhadora numa perspectiva de unificação das lutas desta classe²⁹¹. Nesta vertente aglutinaram-se os grupos organizados de forma diversa e com caracterizações distintas na sua formulação política para uma estratégia sindical, configuradas em inúmeras particularidades²⁹², mas que ao mesmo tempo, possuíam o eixo comum da luta anti-capitalista. Partiam das especificidades reivindicativas docentes atreladas à conjuntura nacional, possibilitando a união entre sindicatos e demais lutas apresentadas pelo movimento social de resistência, sempre em uma perspectiva de superar o corporativismo que, segundo este pensamento, dificulta as alianças no interior da classe. Nesta vertente a estratégia sindical é entendida como ferramenta para auxiliar na formação da “consciência de classe” e que, para tanto, e em linhas gerais deve utilizar métodos de confronto, como a greve e as ocupações, entendidas como importante instrumento para impulsionar a mobilização e a organização dos trabalhadores.

A estratégia sindical caracterizada pelo sindicalismo de massa²⁹³, portanto pautada em ações de massa, é apresentado como terceira vertente, onde a mobilização de grandes contingentes por si só evidencia a adesão destes ao sindicato e, portanto, deve usar questões de consenso para aglutinar a categoria. Neste sentido a questão salarial tornou-se, em detrimento das demais questões foi colocada sempre em primeiro plano para funcionar como impulso para a adesão de massa no enfrentamento das questões mais amplas. O sindicalismo de massa passou a ser defendido pela direção eleita em 1981 e posteriormente até as alterações desta concepção já na década de 90.

Estas três vertentes levaram no interior do sindicato o polêmico debate sobre educação pública e sindicato e neste sentido é possível identificar no primeiro período de consolidação da entidade, de 1978 a até meados dos anos 80 uma aproximação da luta da categoria docente com questões que transcendiam a própria categoria.

Desde o seu primeiro congresso em 1979, depois da histórica vitória da oposição, os temas relacionados às “questões educacionais” e culturais ficaram sob a

²⁹¹ No período de institucionalização da entidade de 1978 a 1979, segundo a pesquisa desenvolvida por Kruppa, havia uma recusa em dar apoio à luta ou aceitar a participação de representantes de outras categorias. KRUPPA, op.cit.p. 163. Esta visão será “suprimida”, como veremos adiante, com a filiação da APEOESP à CUT em 1983.

²⁹² Na esfera desta vertente encontra-se a proposta de estratégia sindical caracterizada pelas forças que formaram a executiva da subsede da APEOESP em Diadema no período de 1978 a 2000 como primeira força de oposição no interior do sindicato, como veremos mais detalhadamente adiante.

²⁹³ A respeito da caracterização do sindicalismo de massa, usado como estratégia pelos sindicatos cutistas na década de 80 ver BOITO, Armando. 1999, p.141.

responsabilidade do setor cultural da entidade e depois de 1981 este setor foi ampliado em suas atividades.

Este setor passou a revelar certa especificidade no tratamento dispensado a estas questões, muito próximas do chão da escola, entendendo o professor como organizador do saber coletivo²⁹⁴ e, portanto, questionador de valores e papéis sociais, métodos da divisão do trabalho, currículos, programas e projetos autoritários no interior da escola e a sua democratização, envolvendo a participação dos alunos, de seus responsáveis, dos funcionários da escola e das questões que emergem no seu entorno identificadas como centro da relação escola/população usuária.

Porém, tal concepção gerou muitas divergências que oscilavam entre o peso da especificidade educacional e o caráter estritamente sindical

“encostado no concurso que o efetivou (o diretor) abre a porta a figurões e a fecha, alegando a Lei, às figurinhas (professores, alunos e comunidade). (...) Neste contexto o professor atordoado, medroso por não conhecer em profundidade a sua intrincada situação funcional e inseguro quanto ao saber dito especializado do Diretor, submete-se à sua sapiência, acata, aceita absurdos... Mesmo tendo passado por duas greves (78 e 79) e tendo obtido conquistas. Parece que essas vitórias se diluíram no dia a dia do trabalho dentro da escola. Na unidade escola, esse microcosmo social, as contradições afloram com uma força fenomenal: de um lado a estrutura administrativa opressora e proibitiva e de outro, o professor perplexo e a comunidade ignorante do seu imenso poder latente. Como superar essas contradições?²⁹⁵

Este tema merece atenção, neste estudo, por se tratar de elemento fundamental, relacionado à opção conceitual da política estratégica, diretamente relacionado ao redirecionamento da organização sindical docente e a política educacional. Especialistas com os quais dialogamos, consideram que o grande salto do movimento docente foi o professor reconhecer sua situação de trabalhador, e neste reconhecimento a aproximação da APEOESP na década de 80 com os demais sindicatos classistas. Em tese a política educacional torna-se de responsabilidade de todos os sindicatos e organizações com intervenção de cunho classista.

²⁹⁴ CEDI, 1993, p. 44-45.

²⁹⁵ Parte do artigo do professor Jorge Vasconcelos, publicado no jornal “APEOESP em Notícias” de fevereiro de 1982, citado por KRUPPA, 1994, p. 168e169.

No período que segue à segunda metade da década de 80 configura-se pela ênfase nas reivindicações salariais e o investimento nos embates eleitorais onde o cunho classista foi perdendo espaço, atuando cada vez mais sob o prisma institucional. Nos anos 90 a APEOESP opta pelo sindicalismo de participação e é neste contexto que em nome do “corporativismo” impede através de práticas de delação e criminalização a participação organizada de alunos nas atividades promovidas pelo sindicato, como verificamos.

É importante para o estudo do nosso objeto verificarmos a relação entre a direção da APEOESP e a oposição levada pela subsede do sindicato em Diadema e a extensão desta relação com a realização das atividades reivindicatórias promovidas pelo projeto educacional desenvolvido na escola Artigas.

A APEOESP na sua estrutura anterior a 1979 já possuía regionais que naquele ano formavam 18 subsedes. Com o seu crescimento a entidade passou a somar em 1989 um total de 57 subsedes e em 2005 apresentava 92 unidades em todo o Estado de São Paulo. A subsede de Diadema encontra-se entre as subsedes da Regional da Grande São Paulo, formada por Carapicuíba, Cotia, Franco da Rocha, Guarulhos, Itapevi, Itaquaquecetuba, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Poá, Ferraz de Vasconcelos, Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Suzano e Taboão da Serra.

Desde a sua fundação, no final da década de 70, a subsede Diadema foi caracterizada como de forte oposição à diretoria da entidade. Esta oposição foi mantida mesmo depois de 1981, na histórica eleição mencionada anteriormente. Esta condição, centrada na diferente concepção de sindicato, perdurou anos seguintes, ou seja, no longo período em que a categoria elegeu por três gestões consecutivas Gumercindo Milhomem Neto, de 1981 a 1986 e nas eleições posteriores elegeu, da mesma tendência, João Antônio Felício²⁹⁶ por mais três gestões de 1987 até 1992, seguido por Roberto Felício de 1993 a 1998, e de 1999 a 2002 a gestão presidida por Maria Isabel Azevedo de Noronha e posteriormente, de 2003 a 2005, por Carlos Ramiro de Castro, novamente reeleito. O sindicato ao longo este período

²⁹⁶ João Antônio Felício foi eleito em 2000, Presidente Nacional da CUT, posteriormente ocupou o cargo de Secretário Geral.

caracterizou-se, pela opção às posições políticas do grupo formado pela Articulação Sindical²⁹⁷.

Por seu lado, na subsede de Diadema atuaram, principalmente depois de 1981, professores representantes de diferentes tendências e correntes, mencionadas anteriormente, que formaram o movimento dos professores²⁹⁸. Nas eleições para compor a executiva regional os representantes dos grupos Convergência Socialista e Coletivo dos Professores, se mantiveram na direção executiva da subsede desde 1981, com algumas variações, até aproximadamente 1998.

Caracterizamos esta oposição trazida pelo “grupo de Diadema” como pertencente à vertente do “sindicalismo de vanguarda”. No entanto, uma análise mais próxima e cuidadosa da atuação desta oposição no conjunto do movimento sindical docente, revelou um conjunto de particularidades que situam estratégias sindicais que perduraram aproximadamente por mais de 15 anos no movimento docente, fortemente marcado pela prática da superação do corporativismo, entendendo-o como um impedimento para a aliança no interior da classe trabalhadora na luta anticapitalista, visualizando a categoria docente como parte constitutiva da classe trabalhadora, daí a sua defesa pela unificação com as lutas por saúde, moradia, salário, emprego, transporte, terra, etc. Neste sentido esta concepção defende e tem como característica visceral, a ampliação das lutas reivindicatórias em uma perspectiva de formação.

Nesta concepção estratégica de cunho classista, o aparato sindical configura-se como um espaço para aglutinar e promover a interlocução entre as ações dispersas de professores ou de trabalho coletivo, no interior e no entorno das escolas, ou seja, entre os sujeitos que compõem a dinâmica da escola pública: professores, alunos e os demais atores deste espaço, sempre em uma perspectiva de formação destes sujeitos. Tal concepção defende o uso dos métodos de luta direta e de confronto, como a greve e as ocupações, além de táticas reivindicatórias privilegiando a ação direta entre o movimento e os órgãos institucionais.

²⁹⁷ Esta tendência Articulação, no interior do PT, foi fundada com a publicação do Manifesto dos 113, divulgado em 12 de Junho de 1983 e a sua vertente Articulação Sindical, foi organizada no II Concut em 1986 aglutinando militantes de diversos setores em torno do grupo hegemônico.

²⁹⁸ Esta diversidade de participação na APEOESP/Diadema foi reconstituída para o período de 1981 a 1995, a partir de entrevistas com professores que atuaram ativamente naquele período, dada a inexistência de outros tipos de registros.

Partindo desta concepção a estratégica adotada por esta oposição defendeu a participação dos alunos e seus representantes, assim como de funcionários, nas Assembléias Gerais da APEOESP, nos atos públicos, nas marchas e manifestações grevistas, no apoio ao movimento de estudantes pela criação de Grêmios Livres em escolas públicas, o apoio às ocupações do movimento por moradia²⁹⁹ e nas ações de caráter reivindicatório de serviços públicos em geral.

Neste período as correntes e tendências que compunham a militância da subsede Diadema, atuavam também no interior do Partido dos Trabalhadores, partido que contou com a participação destas correntes e tendências no processo da sua fundação no período de 1979 a 1980. Neste sentido, as forças que atuavam na direção da subsede da APEOESP/ Diadema também dirigiam o Diretório Municipal do PT em Diadema, tendo participado ativamente da campanha eleitoral que em 1982 elegeu uma das primeiras prefeituras petista no Brasil³⁰⁰.

Como se observa, apesar da divergência entre estas duas direções – a direção da APEOESP vinculada à Articulação Sindical e a oposição representada pela direção da subsede de Diadema, ambas integravam o Partido dos Trabalhadores.

Entender o embate entre estas forças torna-se importante para este estudo, quando verificamos no interior do recrudescimento do processo de repressão e de criminalização das manifestações organizadas de luta por suas demandas, e de resistência em particular no setor educacional paulista, acentuado depois de 1995, a participação da Articulação Sindical em consonância com a ação de repressão conservadora do governo do Estado, influenciada pelo redirecionamento do novo sindicalismo.

Para verificarmos as contingências histórico políticas deste de redirecionamento, será importante observar o PT, sua origem e o seu processo de desenvolvimento, para situar a mudança de estratégia na política sindical cutista. Este redirecionamento foi confirmado no I Congresso do PT, realizado em 1991, que expressou a consolidação de um projeto político gestado na práxis do partido durante vários anos pela Articulação, configurada como força majoritária na direção do PT, da CUT e da APEOESP.

²⁹⁹ Neste período no Município de Diadema desenvolveu-se um forte movimento por moradia que será especificado adiante.

³⁰⁰ Além de Diadema foi eleito o prefeito do município de Santa Quitéria no Maranhão, mas este no ano seguinte filiou-se ao PDS.

Neste sentido Diadema ocupa um lugar privilegiado para o estudo deste processo por ter sido a primeira administração do PT na sua história e onde os conflitos que emergiram nos permitem observar como se configurou a contradição entre o discurso e a prática que gradativamente foram acentuados.

3.3 Diadema e a experiência institucional: as lacunas capitais do Partido dos Trabalhadores e a Articulação

- **A mobilização para a construção de uma “organização autônoma dos trabalhadores” e o PT/Diadema**

O exercício de analisar a administração petista no município de Diadema no período de 1983 a 1986 emergiu como elemento de fundamental importância para contribuir no debate sobre questões levantadas no Capítulo I e ao mesmo tempo ampliar a esfera de questionamentos.

Mais uma vez a escassez de documentação disponível sobre determinado período³⁰¹ dificultou nossa tarefa. Para tanto recorremos a entrevistas com pessoas que participaram diretamente do processo em questão, e ao diálogo com pesquisas de outros autores³⁰² sobre o período, ainda que voltados para questões mais amplas sobre a gestão petista naquele período³⁰³. Utilizamos também documentos obtidos em acervos pessoais, como o dossiê preparado na época por membros da direção do Diretório Municipal do Partido dos Trabalhadores, contendo textos publicados em jornais da época e documentos públicos oficiais daquela administração e da Associação dos Funcionários Públicos de Diadema.

A documentação referida e as entrevistas realizadas permitiram reconstituir o processo desenvolvido naquele período, nos aspectos relevantes para o nosso estudo e apesar dos reconhecidos limites, o resultado foi qualitativamente útil e

³⁰¹ Este fato foi mencionado na pesquisa de Maria de Lourdes Ferreira, sobre os arquivos da administração pública nas prefeituras do ABC, incluindo Diadema, ao constatar que as condições em que foram guardados estes documentos e o desinteresse pela conservação dos mesmos, provocaram a destruição de grande parte da documentação incluindo o período da nossa pesquisa. FERREIRA. 2005 p. 58.

³⁰² OLIVEIRA, 1986; MENGUELLO, 1989; SIMÕES, 1992; COUTO, 1995; SILVA, 1996 e TAVARES & MONTE, 2004.

³⁰³ O trabalho de Simões, 1992, sobre a primeira gestão do PT, apresenta os conflitos advindos dos dilemas que emergiram, o seu enfrentamento pela militância petista e pela população em geral, no seu cotidiano. Este estudo confirma o fortalecimento da estratégia do acúmulo na perspectiva eleitoral, evidenciando os limites dos setores à esquerda no interior do partido.

proficiente na reconstituição da densa e rica experiência daquela gestão. O estudo empreendido permite constatar “transformações” significativas ainda no início da gestão do prefeito Gilson Menezes e o desenrolar de um processo no qual todas as contradições que envolviam o Partido dos Trabalhadores foram postas a nu, em toda a sua concretude. A reação do núcleo dirigente nacional do Partido frente a tal processo, assim como seu alargamento posterior em muito contribuiu para o processo de consolidação do projeto político a ser desenvolvido pelo partido.

Nascido sob a direção do “novo sindicalismo” o Partido dos Trabalhadores se caracterizou como o primeiro partido de massas criado no Brasil. Em sua origem o PT apresentou na sua estrutura de organização os *núcleos de base*, considerados pelos especialistas que analisaram todo o processo de formação do partido, a sua mais importante inovação.

Eram estruturas organizativas que romperam com a legislação da Lei Orgânica dos Partidos Políticos – LOPP, onde não eram previstas e ao compor formalmente os estatutos, foram inseridas como “departamentos” para que tivessem uma garantia estatutária legal de funcionamento como órgão de poder na estrutura partidária.

Até 1982 os núcleos foram caracterizados como órgãos de massa, ou seja, abertos à participação dos militantes e simpatizantes, assim como ao público em geral, permitindo-lhes a participação no debate público, favorecendo a adesão à luta política por via concreta. Esta prática que possibilitou aos núcleos adquirir o papel de vanguarda³⁰⁴, embora no geral, uma minoria optasse por assumir a militância permanente e a participação da maioria dos filiados ser esporádica. Inquirimos os entrevistados sobre esta participação constatando que, em Diadema neste período até 1983 e em um período posterior esta participação, deve ser relativizada, pois, segundo estes, em Diadema o dinamismo que envolvia as reuniões dos núcleos era concorrido e o número de participantes, bastante significativo.

No encontro Nacional do PT em 1980 o poder de decisão dos Núcleos de Base foi fortalecido e, como unidades orgânicas do partido, deveriam apresentar atividades regulares a cada 15 dias objetivando “aprofundar e garantir a democracia interna do PT; estreitar a ligação do partido com os movimentos sociais e promover a formação política dos militantes”³⁰⁵. Cada núcleo possuía endereço fixo por região e

³⁰⁴ Ver em SILVA, Antonio Ozaí. 1996, p. 144.

³⁰⁵ PEDROSA, Mario. 1980, p. 91; MENEGUELLO, Rachel. 1989, p. 92-93; SILVA, Antonio Ozaí, op.cit., p.145.

funcionavam como local de filiação. Sua estrutura interna incluía um coordenador, um secretário e um tesoureiro e as suas atividades permanentes estavam fundadas, em geral, em questões relacionadas às demandas do movimento social.

O funcionamento dos Núcleos de Base, em Diadema, estava diretamente vinculado ao trabalho de organização voltado para a base, implementado através da formação política de seus participantes. Este funcionamento seguia os preceitos estabelecidos no estatuto do PT, com critérios para os filiados, como a participação assídua nas atividades partidárias, a contribuição financeira regular, a propaganda ideológica e o controle ético-disciplinar de todos os membros filiados, incluindo dirigentes e parlamentares. Até 1982 e de modo geral os Núcleos de Base funcionavam como pólos de força organizada e como fator de pressão sobre as direções no interior do partido. Em Diadema os Núcleos de Base alcançaram os anos posteriores a 1982 com características bastante peculiares, particularmente após a vitória do candidato petista Gilson Meneses, como veremos mais adiante.

Em 1981 a mobilização e a organização para oficializar o partido no Tribunal Superior Eleitoral para poder disputar as eleições de 1982, em Diadema foi intensificada com uma intensa campanha de nucleação e filiação. Para tanto foram organizados comícios nos bairros onde os oradores colocavam peso na necessidade dos trabalhadores terem o seu próprio partido:

“Com poucos recursos, a campanha vai aos bairros denunciando os casos de corrupção dos políticos tradicionais, com forte ataque ao governo e valorização da vontade dos trabalhadores, na condução da administração municipal. A campanha reúne a militância em mutirões pelos bairros, batendo em cada casa para apresentar suas propostas.

“Criticando o tradicional modo clientelista de fazer política, os militantes petistas apostam no trabalho dos núcleos adotando o lema: Terra, Trabalho e Liberdade. Os slogans são: *Sabemos trabalhar, saberemos governar: Trabalhador vota em trabalhador: Confie em você, vote no PT*”³⁰⁶.

Esta campanha de nucleação e filiação que caracterizou a fase de legalização do partido, em pouco tempo contava, em Diadema, com 12 núcleos, chegando a constituir 21 posteriormente.

³⁰⁶ Ver em TAVARES & MONTE, op. cit. p. 30 – 31. Grifos dos autores.

Depois de seis meses realizou-se a Convenção Municipal, no dia 21 de Março, a qual elegeu a direção executiva do Diretório Municipal do Partido dos Trabalhadores em Diadema. Esta convenção teve como principais funções escolher os candidatos eletivos no nível municipal, eleger a Comissão de Ética do município, assim como destituí-la e aprovar as diretrizes políticas para o prefeito e vereadores (LOPP, art 38). Ao Diretório Municipal (DM) eram atribuídas as funções diretivas e executivas como: escolher a Comissão da Executiva Municipal; aplicar as sanções disciplinares a filiados indicados pelo Conselho de Ética Municipal; estabelecer diretrizes para atuação dos vereadores do partido na Câmara Municipal; estabelecer a posição do partido sobre questões políticas de âmbito municipal e o plano de ação segundo as orientações dos órgãos superiores; aprovar a constituição dos núcleos de base; aprovar o orçamento e o balanço anual do DM; submeter à apreciação dos Núcleos de Base as diretrizes para atuação dos parlamentares e as opiniões sobre questões municipais (LOPP, art. 55,§ 2º)³⁰⁷. A Convenção Municipal também aprovou uma Carta de Compromisso que foi assinada por todos os candidatos e registrada em cartório. TAVARES & MONTE apresentam como pontos principais desta carta:

- Os eleitos renunciam a todo poder de decisão em favor dos conselhos municipais de base, que são efetivos governantes e representantes populares.
- Prefeito e vereadores assumem o compromisso de formular propostas de aplicação imediata, decididas a partir dos conselhos municipais de base.
- Os eleitos vão dividir o tempo para haver igual dedicação às atividades parlamentares, ao trabalho de base nos bairros e às atividades de interesse da população.
- A contribuição compulsória fica estipulada em 50% sobre os vencimentos dos eleitos.
- A expulsão é a pena para o descumprimento dos princípios da Carta de Compromisso.³⁰⁸

A chapa do PT Diadema contou com os candidatos Gilson Menezes, ex-metalúrgico, para prefeito; José Dilermano, ex-metalúrgico³⁰⁹ para deputado federal;

³⁰⁷ Em MENEGUELLO, Raquel. op.cit., p. 93-95. Ver organograma do Partido dos Trabalhadores.

³⁰⁸ Ver TAVARES & MONTE, op.cit., p. 34-35. A contribuição compulsória estipulada pelo estatuto do partido era de 40%.

Juracy Magalhães, ex-metalúrgico para deputado estadual e 26 candidatos a vereadores, seguindo as deliberações legais da reforma eleitoral aprovada pelo Congresso em Janeiro de 1982, que estabeleceu o voto vinculado para todos os cargos, proibindo coligações e determinando que todos os partidos deveriam apresentar chapa completa.

Naquela eleição o PTB, o PMDB, e o PDS, em Diadema, lançaram, cada um, três candidatos à prefeitura e o PDT um candidato. Seria eleito, de acordo com a legislação eleitoral, o candidato que fosse o melhor dentro da legenda com maior número de votos. Para governador, cuja eleição não acontecia desde o golpe de 64 e por isso adquiriu um grande peso na conjuntura política nacional, o PT defendeu o nome de Luis Inácio da Silva – o Lula, ex-metalúrgico e presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema.

Os candidatos petistas em São Paulo deveriam ser escolhidos seguindo os requisitos apresentados em circular interna e documentos distribuídos pelo partido, dirigidos a todos os Núcleos de Base para a formação das chapas. Estas deveriam ser politicamente fortes, fundadas num trabalho unitário em torno da Plataforma e Tática Eleitoral do PT, eleitoralmente viáveis, de forma a lançar o maior número possível de candidatos e que fossem baseadas no vínculo com os movimentos populares e na representação das bases partidárias. Foram estabelecidos pontos fundamentais na avaliação dos candidatos: *fidelidade e assiduidade ao partido, prática e atuação junto à população do bairro nos movimentos reivindicativos*.³¹⁰

Estes documentos também apontavam que os candidatos deveriam ser avaliados pela sua conduta pessoal de responsabilidade, disciplina e equilíbrio emocional, independente do grau de escolaridade. Por outro lado estabeleciam compromissos para os eleitos, como o mandato imperativo, a contribuição compulsória de 40% do ganho parlamentar além de estabelecer a vinculação com órgãos de direção para a contratação de assessores e indicar os líderes das bancadas³¹¹.

³⁰⁹ José Dilermano, o Ratinho, destacou-se no interior do movimento sindical no ABC e fez parte da direção do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema que sofreu intervenção por parte do governo militar. Em sua atuação Ratinho ficou conhecido como “o homem que parou a Ford sozinho” na greve de 1979. Na primeira gestão do PT em Diadema, fez parte da administração e foi demitido pelo prefeito Gilson Menezes, por não concordar com a prática política levada pela administração.

³¹⁰ Circular do PT-SP, nº 15/82 e “Critérios para Escolha de Candidatos”, Documento do Partido, citados por MENEGUELLO, op.cit p. 85.

³¹¹ Idem, p.86.

Estes dados permitem caracterizar a organização daquela campanha eleitoral promovida pelo PT e em particular em Diadema como um esforço para garantir uma plataforma eleitoral sempre influenciada pelo seu formato organizacional fortemente construído sob mecanismos de participação interna, garantidos nos seus estatutos onde as diretrizes e as iniciativas de projetos de lei elaboradas pelo partido ou por seus parlamentares fossem, ou permitissem ser, sempre submetidas à consulta e aprovação dos Núcleos de Base, ou seja, tal instância naquele momento, revelava-se privilegiada quanto ao controle partidário e proporcionava a participação real das bases no interior do partido, nas suas decisões e no perfil do mandato imperativo.

Desta maneira, foram estabelecidas normas para a relação, entre direção executiva e parlamentares, subordinando-os à plataforma, à tática e aos princípios do partido em clara pretensão de evitar o jogo oportunista, do eleitoralismo, vanguardismo, manobristo político e o aparelhismo, para constituir uma relação coerente com os objetivos da proposta política evidenciada no seu Manifesto, publicado em 1980³¹².

Os resultados das eleições foram desanimadores em todo o país. O partido obteve no Brasil apenas 3,1% dos votos válidos. A direção nacional do partido esperava uma quantidade maior de votos e diante dos números entrou em crise, vitimada pelo desânimo. Lula ficou em quarto lugar atrás de Franco Montoro, Reynaldo de Barros e Jânio Quadros.

- **A primeira Administração: rompendo com a lógica da “diferença”**

A surpresa foi Diadema. A verdade total era que o PT havia conseguido eleger apenas dois prefeitos, em Diadema e Santa Quitéria, no Maranhão, porém este último, no ano seguinte, filiou-se no PDS³¹³.

Se os resultados eleitorais foram desanimadores, em Diadema a vitória ao eleger o prefeito e seis vereadores, fazendo a maioria da bancada, revelou o grau de organização e de trabalho de base. A surpresa também foi explicitada na avaliação feita pelo DM do partido, o PT/Diadema:

“Disputamos as eleições municipais com nove padrões (três do PMDB, três do PTB e três do PDS),

³¹² Ver PEDROSA, Mario. op.cit., p. 77-81.

³¹³ Ver TAVARES & MONTE, op. cit., p.33.

sem contar com o candidato único do PDT, e VENCEMOS. VENCEMOS porque fizemos uma campanha que evidenciava a proposta de orientação política classista do PT, em oposição às tradicionais propostas alienantes dos demais partidos”

“Foi uma campanha realizada sem dinheiro (\$ 460.000,00) que dependia exclusivamente do esforço coletivo de seus militantes, organizados através de mutirões”

“Nesse sentido recusamos todos os métodos historicamente utilizados pela burguesia nas épocas de eleição. **Tudo foi feito para que o processo eleitoral não desviasse os militantes dos princípios do Partido.**”

“Durante a campanha, a discussão política do programa e estatuto do Partido foi fundamental para que fosse conquistada a confiança dos trabalhadores que buscavam um espaço político de luta pelos seus interesses, através do PT”.³¹⁴

O DM também apresentou na sua avaliação sobre as eleições o esforço organizativo, durante o processo, para dar orientação política à futura administração municipal:

“Face a esse desafio, colocaram-se as seguintes questões, formuladas na Plataforma Municipal:

- . A organização dos conselhos populares,
- . O trabalho de filiação e nucleação,
- . A orientação política aos vereadores e à administração,
- . **Critérios para composição dos quadros administrativos.**
- . Indicação para os cargos do Judiciário e de todas as funções administrativas, ouvindo as bases do Partido (núcleos).
- . Toda a infra-estrutura do município deve ser colocada sob controle dos trabalhadores e a serviço de suas lutas³¹⁵.

Porém o setor majoritário do Diretório Nacional (DN) viu com reservas a vitória em Diadema, cujo DM estava sob controle de grupos caracterizados por sua orientação à esquerda.

³¹⁴ “Breve relato da situação do Partido dos Trabalhadores em Diadema”. Documento apresentado pelo Diretório Municipal do PT/Diadema, de 21 de junho de 1983, p.2. Grifos dos autores.

³¹⁵ Idem. Grifos dos autores.

Seguiu-se então o processo para a escolha dos diretores da administração ou secretários, onde o DM junto ao Conselho Popular, este último formado por três representantes de cada Núcleo de Base atuante em Diadema, passaram a discutir junto ao prefeito eleito os critérios a serem adotados para a escolha dos diretores. Neste processo de discussão foi elaborada uma proposta para definir as principais prioridades do plano de governo e debater o preenchimento das vagas do primeiro escalão e neste sentido o DM defendeu a participação dos Conselhos Populares a partir dos Núcleos de Base com poderes deliberativos sobre os planos de governo. Por outro lado o prefeito eleito *continuava dizendo-se favorável à criação dos “conselhos”, mas agora evitava afirmar que essas associações derivariam da organização partidária local*³¹⁶.

Neste íterim Gilson Menezes manteve encontros com o bloco majoritário, da direção nacional e estadual do partido, embora este bloco ainda não se manifestara oficialmente como uma tendência, fortalecia a posição de ter Diadema como a *“vitrine” do PT de tal modo que o desempenho da administração petista, fosse qual fosse, repercutiria imediatamente na imagem do partido perante a opinião pública nacional*³¹⁷ ao mesmo tempo em que caracterizava a opção, no processo de definições postas para o PT em andamento. Assim o prefeito passou a receber grupos de técnicos indicados pelo PT estadual para atuar em comissões com o objetivo de diagnosticar os principais problemas do Município. Este fato foi caracterizado pelo PT Diadema como o prenúncio de uma “invasão” para lhes tirar os direitos políticos que, naquela conjuntura, haviam sido tão duramente conquistados.

O conflito aberto foi declarado no dia 17 de Dezembro de 1982 em um encontro destinado a formalizar as diretrizes principais da administração e formalizar a escolha de nomes para o primeiro escalão administrativo. Uma explosão de divergências foi evidenciada: de um lado os militantes locais e a sua concepção para uma “administração petista”, de outro a concepção caracterizada pelo apoio do prefeito às indicações feitas pelos “técnicos de fora”.

Diante do acirramento as duas partes concordaram em marcar uma plenária na qual só teriam voz e voto os filiados do PT Diadema. Nesta plenária, que aconteceu no dia 4 de Janeiro de 1983, o prefeito eleito declarou o seu rompimento com a Carta de Compromisso, apresentando um abaixo-assinado, levado por dezenas de

³¹⁶ SIMÕES, Júlio Assis. 1992, p.99.

³¹⁷ Idem.

peessoas, inclusive não filiadas ao partido em Diadema, no qual defendia o “seu direito” de escolher os membros da futura diretoria, alegando que só poderia “trabalhar bem com pessoas de confiança” com as quais “se sentisse bem”³¹⁸.

No dia seguinte os jornais da região publicaram a relação completa da diretoria com as afirmações do prefeito sobre o caráter democrático desta escolha, com amplas consultas às bases do partido. Tal relação foi igualmente publicada no Jornal dos Trabalhadores³¹⁹. Na relação constava o nome de Juracy Magalhães, ex-sindicalista, amigo pessoal do prefeito, para chefe de Gabinete; para o Planejamento foi nomeado o engenheiro Amir Khair; para a Saúde o médico José Augusto. Para as secretarias de Finanças, Obras, Serviços Urbanos e Promoção Humana foram escolhidos nomes próximos ao prefeito, alguns dos quais não filiados ao PT em Diadema. Apenas os departamentos de Educação e Cultura e Administração foram entregues a Antonio Geraldo Justino e Ivan Russef, ambos professores da rede pública estadual de ensino e militantes no movimento sindical da APEOESP/Diadema, únicos no total de representantes indicados pelo DM. Estes, ao lado dos representantes dos núcleos, consideraram o fato da não homologação da maioria dos nomes um golpe, passando a denunciá-lo.

A partir deste fato deterioraram-se as relações entre administração e o PT local. A administração passou a denunciar os Núcleos de Base, órgãos que efetivamente diferenciavam o PT dos demais partidos, como grupos de “extremistas” que confundiam o partido com a Prefeitura e *como instâncias não representativas aos interesses dos trabalhadores*³²⁰, caracterizando-se a prática da administração centralizada na figura do prefeito, e rompendo definitivamente com os princípios estatutários de governar com os Núcleos, questão que será retomada mais adiante.

Configurou-se assim um quadro político tenso cujo debate centrou-se nas evidências da cisão entre o DM e a Administração. O primeiro em uma tentativa de encontrar uma solução política que recuperasse a sustentação da administração “petista” convocou uma plenária com os filiados do PT Diadema para o dia 23 de Janeiro, tendo como objetivo viabilizar um projeto político de governo comum ao Partido e à Prefeitura, avaliando que uma administração petista seria alvo de ataques e boicotes e observando que o PT em Diadema havia conseguido nas eleições pouco

³¹⁸ Documento do Diretório Municipal do PT/Diadema. op. cit. p. 3.

³¹⁹ O Jornal dos Trabalhadores passou a circular em meados de Março de 1982 como órgão oficial do Partido.

³²⁰ Documento do Diretório Municipal do PT/Diadema, de 21 de junho de 1983, p.4.

mais de ¼ dos votos o que não lhe conferia apoio massivo da população. Porém o prefeito e o seu grupo mais próximo não participaram da plenária e esta, composta por filiados, militantes e vereadores decidiu dar um voto de confiança para o primeiro semestre da administração. Também deliberou a elaboração de uma carta denúncia que posteriormente foi enviada a todo o partido, expondo nacionalmente todos os acontecimentos e ao mesmo tempo a decisão de intensificar a estruturação e o funcionamento dos Núcleos de Base e conseqüentemente a formação dos Conselhos Populares³²¹.

Entretanto depois da posse da nova administração, a crise foi se agravando: os vereadores Washington Mendes e Dorival Lopes negaram-se a acatar as determinações da Carta de Compromisso quanto à cotização a ser paga ao partido, assim também agiram o prefeito e os demais secretários, com exceção do vice-prefeito, Paulo Afonso Silva, advogado do Movimento de Defesa dos Favelados – MDF, e os secretários do Planejamento e Educação, já mencionados.

Neste período o DM formou uma comissão de organização composta por um representante de cada Núcleo de Base atuante, para dar assistência aos demais Núcleos. Ao mesmo tempo o chefe de Gabinete, Juracy Magalhães, o homem forte do prefeito, negociou e efetivou a presidência da Câmara e demais cargos, sem a autorização da bancada petista, maioria na casa, favorecendo o PMDB e os demais partidos da oposição³²².

No dia 28 de Janeiro em nova plenária o DM reafirmou o caráter do Conselho Popular com poderes para destituir qualquer diretor da administração e ainda que todas as grandes questões da prefeitura deveriam ser debatidas no interior do partido, ratificando sobre a cotização devida pelos membros da administração e para resolver o impasse propôs um encontro com a presença de representantes do Diretório Estadual e Nacional para discutirem a grave situação do partido em Diadema.

Antes do encontro, porém, as tensões se acirram ainda mais quando no mês de Abril nas eleições da Associação dos Funcionários Públicos de Diadema, futuro sindicato dos servidores da prefeitura, saiu-se vitoriosa a chapa cujo presidente, Alberto Chagas, era militante ativo e atuante em Núcleo de Base, ou seja, apoiado pelo DM em detrimento da chapa apoiada pela administração. Este fato ampliou a

³²¹ Documento do Diretório Municipal do PT/Diadema. op.cit. p.5.

³²² Idem, p.6.

crise distanciando ainda mais as duas partes e apesar da crise os Núcleos de Base continuavam vivos e atuantes ao contrário do que aconteceu em outras cidades onde tais Núcleos e também Diretórios se transformaram em comitês eleitorais ou foram desativados³²³.

A administração, entretanto, foi ganhando um caráter centralizado na figura do prefeito e na atuação do seu chefe de Gabinete, Juracy Magalhães, que passou a atuar em todos os departamentos de forma autoritária ao mesmo tempo em que o “empreguismo clientelista” passou a ser facilitado pela contratação de parentes e familiares em detrimentos dos diretores e parlamentares que defendiam uma política para o funcionalismo coerente com a Plataforma do Partido, rechaçando o favoritismo inerente à política empreguista. Neste contexto foi iniciado um processo reacionário de demissões

“O diretor de Gabinete Juracy Magalhães isola o prefeito com uma agenda restritiva e passa a perseguir e demitir funcionários alegando necessidade de acabar com os focos de boicote à nova administração”³²⁴.

Com a implícita anuência do prefeito que diante do acirramento dos conflitos foi se tornando mais recluso, Juracy teve a sua influência destacada na administração, onde passou a decidir lotes de demissões ao mesmo tempo em que introduzia funcionários que *lhe prestavam contas das atividades e comportamentos dos colegas* alegando a necessidade de prevenir *boicotes e conspirações* nos vários departamentos da administração. Entre os funcionários demitidos estavam representantes da chapa vencedora na eleição da Associação dos Funcionários Municipais. Este fato provocou, junto aos demais, um grave conflito³²⁵ entre o chefe de gabinete e a nova direção da Associação dos Funcionários – AFDPD provocando seis meses depois a dissolução da diretoria daquela entidade.

Num esforço para superar tal crise o DM conseguiu marcar uma Convenção Extraordinária no dia 21 de Maio de 1983 que contou com a presença de LULA, representando a Executiva Nacional, José Dirceu representando a Executiva Estadual, além das presenças do prefeito, diretores, militantes e filiados. A

³²³ Ver TAVARES & MONTE, 2004. p. 37 e SILVA, Antônio Ozaí. 1996, p.146.

³²⁴ Idem. p. 38.

³²⁵ Ver as considerações feitas por SIMÕES em sua pesquisa sobre a atuação do Chefe de Gabinete, Juracy Magalhães, que passou a dedicar-se a um combate sistemático, intervindo tanto quanto fosse possível, no interior dos departamentos, e principalmente aqueles da Administração e Educação. SIMÕES, Júlio Assis. 1991, p.113 – 114.

Convenção Extraordinária promoveu nove horas de discussão e resultou na aprovação de “dez pontos” correspondentes à constituição de princípios e deveres aplicáveis aos militantes e integrantes dos quadros do executivo e da Câmara Municipal:

1-Que as questões políticas e projetos, sejam discutidos no núcleo e Diretório;

2-Que os projetos sejam de indicação da população e núcleos, respeitando a Plataforma, e que os vereadores apresentem os seus projetos para a discussão nos núcleos e Diretório.

3-Que o Diretório envie um Ofício ao Perceu Abramo³²⁶ ou ao Secretário Geral da Executiva Nacional, pedindo a retificação da matéria sobre Diadema, bem como seja garantido um espaço para Diadema e Santa Quitéria;

4-Que o Executivo da Prefeitura e sua Administração estejam submetidos ao Diretório mais representantes de núcleos e aos Conselhos populares;

5-Que o Executivo da Prefeitura e sua Administração, juntamente com a bancada do Diretório (ampliado) se reúnam a cada 15 dias para elaborar a política do Partido, criando linhas de atuação p/a PMD, e bancada, estando o Diretor da Prefeitura como representante de núcleo, com direito a voto. Que essa reunião crie organismos necessários para melhor discussão junto às bases do Partido e população para melhor encaminhamento das decisões;

6-Caso o plano de ação não seja cumprido haverá punição, conforme o Estatuto;

7-Prazo de 30 dias, para que a carta de compromisso seja cumprida. Caso contrário, haverá punição, conforme o Estatuto;

8-Que a PMD, feche com as lutas do Partido e dos movimentos populares;

9-Que a partir de hoje, os diretores que desrespeitarem o Programa e Estatuto do Partido, o Diretório mais os Representantes de núcleo terão o direito de substituí-los;

10-Que os militantes funcionários da PMD, levem a sugestão à Associação dos Funcionários Públicos de

³²⁶ Professor e jornalista, Perceu Abramo era o então responsável pelas publicações do jornal oficial do partido, Jornal do Trabalhador.

Diadema, no sentido de formar Comissões de Trabalhadores por Setor³²⁷.

Porém a administração não seguiu as resoluções aprovadas pela Convenção Extraordinária, estendendo a crise. No mês seguinte o DM realizou, de acordo com o estatuto do partido, sua pré-convenção para a renovação da sua direção executiva, determinação que ocorreu nacionalmente.

No início do processo a proposta do DM e do Conselho de Núcleos era a composição de uma chapa única, garantindo a participação de representantes de todos os núcleos atuantes. Para tanto estes representantes passaram a reunir-se diariamente na sede do Diretório para elaborar a composição da chapa, programa e plano de ação. No processo os representantes de quatro núcleos decidiram pela inscrição de uma outra chapa, acirrando a polarização entre os dois lados com a formação de duas chapas.

A chapa nº1 foi encabeçada por José Vicente de Paulo da Silva, o “Vicentinho”, na época diretor da subsede local do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, com representantes de 4 núcleos o apoio do prefeito e da maioria dos diretores da administração municipal. Esta chapa apresentou a defesa de um programa onde a relação entre o partido e a Administração se dariam em instâncias diferentes: uma primeira, composta pelo DM e pelos Núcleos de Base que debateriam as propostas, a partir do programa do partido e complementares às propostas da administração e uma segunda, voltada para o movimento popular

*“As propostas da administração também devem ser discutidas pelo movimento popular e submetidas à sua decisão. A administração deve estar aberta no sentido de estabelecer este canal de entendimento com o movimento popular no qual estará presente o Partido dos Trabalhadores”.*³²⁸

A chapa nº 2 foi encabeçada por Cleusa de Oliveira, funcionária municipal vinculada a uma das tendências de esquerda no interior do partido e membro da então executiva do DM, com o apoio deste, de 11 Núcleos de Base, de 4 vereadores, além dos diretores da Educação e da Administração.

³²⁷ Documento do Diretório Municipal do PT/Diadema, op.cit. p. 9. Grifo dos autores.

³²⁸ Ver TAVARES & MONTE, op. cit p. 38. Grifos dos autores.

O programa defendido pela chapa nº 2, reafirmava a proposta de manter os Núcleos de Base e os representantes destes, constituindo o Conselho Popular como instância própria do mecanismo que garantia a participação e o controle/pressão da representação das bases constituídas no seio do movimento popular, no processo decisório e garantir na administração a ação de cunho classista.

Nesta mesma data, dia 12 de Junho de 1983, o PT realizou pré-convenções em cerca de 90 diretórios municipais paulistas e por volta de 55 distritos da capital. Estes encontros foram marcados por declarações públicas de deputados petistas³²⁹ contrários a publicação de um manifesto que lançava a tendência Articulação no interior do PT encabeçada pelo seu presidente nacional, Luís Inácio da Silva³³⁰. Segundo este manifesto os parlamentares e os grupos organizados no interior do partido deveriam submeter-se a este comando da agremiação, expressando a configuração do processo de reestruturação do poder interno no PT, decorrente das avaliações feitas sobre o desempenho eleitoral e administrativo do partido inaugurado em 1982, assunto que desenvolveremos adiante.

No Município de Diadema, a pré-convenção foi tumultuada. A chapa nº1 ao apresentar seu discurso em defesa de um programa, “Vicentinho” afirmou: *“querem derrubar a Prefeitura da cidade para que, com o fracasso do PT a nível local, ele também não dê certo no âmbito nacional”*. Por outro lado, o discurso da chapa nº 2, foi incisivo: *“existem dois grupos concorrendo ao diretório porque o PT está com visões diferentes de partido e não por mera democracia”*, defendendo a formação de um partido de massa com participação real, *“mas não como massa de manobra”*. No seu discurso o prefeito Gilson Menezes declarou que o *“seu maior erro foi ter colocado a maioria da chapa nº 2 na Prefeitura”*³³¹. Como resultado a chapa nº 2 saiu-se vitoriosa.

³²⁹ Folha de São Paulo, 13 de Junho de 1983, Cotidiano, p. s/n

³³⁰ O Manifesto dos 113 foi um documento firmando as posições defendidas por um bloco, assumindo-se como tendência partidária interna, formado por lideranças sindicais operárias e de camadas médias, católicos e intelectuais, mobilizados em um esforço de assegurar a hegemonia interna no partido. A Articulação forçou a introdução de um sistema de representação proporcional na constituição das hierarquias de comando no PT, a partir da votação obtida por diferentes chapas em convenções prévias em todos os níveis; liquidando assim com o esquema de composições para formar “chapas únicas” que possibilitavam à esquerda, por influência das indicações dos núcleos de base, alcançar um grau superior de representatividade interna. SIMÕES, Júlio Assis. op. cit. p. 107. A corrente Articulação, desde então, passou a atuar também pela sua hegemonia no interior dos principais sindicatos que posteriormente formaram a CUT, como foi o caso da APEOESP, e neste contexto a APEOESP/Diadema já se constituía, como mencionamos anteriormente, em forte oposição organizada no interior do sindicato.

³³¹ Diário do Grande ABC de 13 de junho de 1983, p.s/n.

Na segunda feira posterior à pré-convenção, em represália, foram exonerados dos cargos que ocupavam na administração municipal os diretores da Administração Ivan Russef e Educação Antonio Justino, que apoiavam a chapa vencedora, junto a três outros funcionários.

Os representantes do DM tentaram ser recebidos pelo prefeito, mas não conseguiram: *o prefeito submetido à extrema tensão sofreu um princípio de infarto e, publicamente, ameaçou renunciar ao mandato*³³². Diante do impasse a Associação dos Funcionários Públicos de Diadema declarou-se em Assembléia Geral Permanente em 15 de Junho, ao mesmo tempo em que a administração distribuiu uma nota oficial dirigida aos funcionários e a população com o título “Esta administração vai dar certo”³³³, onde foram expostos os motivos das exonerações, justificados por uma “trama para a sua deposição”, com o objetivo de tranquilizar a população. Naquele mesmo dia aconteceu uma reunião com a Executiva Estadual do PT que contou com a presença de José Dirceu, Djalma Bom, Alípio Freire, Irma Passoni, e Devanir Ribeiro, mas como o impasse permaneceu, o DM decidiu recorrer ao Diretório Nacional, enviando um dossiê sobre os acontecimentos e solicitando a reintegração dos exonerados e a demissão do diretor de Gabinete Juracy Magalhães e do Diretor de Saúde José Augusto Ramos, não havendo trégua entre os dois lados enquanto aguardavam uma intervenção nacional do partido.

No entanto essa intervenção precisou ser adiada diante dos acontecimentos relacionados à conjuntura nacional que vivia os momentos de distensão da crise da dívida externa e o governo do General Figueiredo aplicava uma política econômica recessiva que entre outras medidas, aprovou meios de alterar a formulação dos reajustes salariais com a aplicação do Decreto nº 2.045, segundo o qual todos os salários sofreriam um corte imediato de 20% em relação à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC, após o mês de Agosto de 1983 e o Decreto nº 2.036, que reduzia vantagens para os trabalhadores das empresas estatais.

No dia 6 de Julho de 1983, cerca de 1100 trabalhadores da refinaria de Paulínia, no Estado de São Paulo entraram em greve em protesto contra a redução de direitos e de empregos no setor, reflexo da política recessiva e de controle salarial

³³² Ver SIMÕES, Júlio Assis. op. cit. p. 114.

³³³ Nota Oficial da Prefeitura do Município de Diadema, de 15 de junho de 1983.

fortalecida pelo governo federal no decorrer de 1983³³⁴. Em represália o Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia sofreu intervenção que causou o afastamento da sua direção e do seu presidente, Jacó Bittar, que também ocupava o cargo de Secretário Geral do PT além de demitir os trabalhadores que permaneceram em greve.

Estas medidas corroboraram na paralisação dos petroleiros da refinaria de Mataripe na Bahia que aderiram à greve e conseqüentemente sofreram intervenção no seu sindicato. Em solidariedade 70.000 metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema no dia 7 de Julho, uma sexta feira, aderiram à greve paralisando o centro da indústria automobilística paulista.

Houve grande adesão e uma passeata pelo centro industrial que além do protesto contra a legislação manifestou-se contra a interferência do FMI na política econômica do país. No dia seguinte aconteceram mais adesões na região do ABCD, contando com a categoria de motoristas de ônibus, da indústria química, de couro e de vidro, ao mesmo tempo em que acontecia a terceira intervenção no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema³³⁵.

No dia 9 de Julho, domingo, no Estádio da Vila Euclides em São Bernardo, milhares de metalúrgicos reuniram-se em assembléia onde decidiram voltar ao trabalho na segunda feira e preparar a Greve Geral de Protesto para o dia 21 próximo, sob a orientação dos sindicatos que em Agosto daquele mesmo ano participaram da fundação da Central Única dos Trabalhadores – CUT durante o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora³³⁶, que aconteceu em São Bernardo do Campo com cerca de 5 mil delegados.

Em Diadema a grande maioria dos servidores públicos municipais, entre outras categorias de trabalhadores, aderiu à Greve Geral de Protesto realizada no dia 21 de Julho e este fato gerou o corte do ponto dos grevistas pela administração, ampliando a crise no município e comprometendo a imagem do partido ao expressar parte do dilema a ser enfrentado: o novo sindicalismo, capitaneado pelos metalúrgicos, ao promover a greve geral, estavam colocando a sua especificidade em relação às grandes questões gerais postas para a classe que vive do trabalho, em uma

³³⁴ Ver ALVES, Maria H. Moreira. 1984, p.291-298.

³³⁵ Idem, p. 300.

³³⁶ Ver SILVA, Antonio Ozai. s/d, p. 214..

linguagem comum que permitia a cada categoria paralisada expressar a sua luta específica às questões postas no contexto da greve geral.

No mês de Setembro a Executiva Nacional do PT efetuou uma “intervenção” atendendo à solicitação formal do DM. Em declarações públicas posteriores Francisco Weffort, então membro da executiva nacional afirmou que o prefeito de Diadema recebeu da Executiva Nacional “determinações” partidárias e não meras “sugestões”. Também Lula declarou que o prefeito seria “chamado à responsabilidade” para corrigir o posicionamento político e administrativo e “integrar-se à filosofia do partido”³³⁷. Entre as principais determinações estava o afastamento do Diretor de Gabinete Juracy Magalhães³³⁸, o abono às faltas dos servidores grevistas; a continuidade das filiações nos Núcleos de Base³³⁹, e garantir o recolhimento das cotizações para o DM. Também que seria instituída uma “comissão especial” formada por representantes da Executiva Estadual, Municipal e da Administração como “autoridade máxima”, para tratar as questões pendentes.

Na prática todas estas determinações não saíram do papel. A “comissão especial” foi substituída por uma comissão de ética sem resultados práticos³⁴⁰. As demissões e os afastamentos continuaram tanto em relação aos funcionários/militantes próximos ao DM quanto daqueles que até então haviam colaborado com a política do prefeito como o diretor de Planejamento o economista Amir Khair e de toda a sua equipe, cujo trabalho será mencionado adiante, e da Diretora de Relações Públicas a cientista política Maria Helena Moreira Alves, além de um pedido formal de demissão coletiva de funcionários graduados do setor da saúde, divulgado em uma carta aberta à população, explicando os motivos relacionados à centralização e o seu distanciamento da proposta política do PT em relação a participação da população.

Esta situação de confronto aberto permaneceu por alguns anos, em um processo que formalizou o estabelecimento de um “consenso” interno com base nas determinações e concepções defendidas pela corrente Articulação, majoritária na direção do partido, em detrimento das demais forças.

³³⁷ Ver SIMÕES, op. cit. p. 116.

³³⁸ O Diretor de Gabinete foi exonerado da prefeitura somente em maio de 1985, diante das acusações de usar dinheiro e material da prefeitura em proveito próprio. Idem, p. 129.

³³⁹ Esta questão apresentou-se como centro nevralgico da crise e será explicitada mais adiante.

³⁴⁰ Idem, p. 169.

Mas são necessárias, antes de expor este processo, algumas considerações a respeito deste período da história do PT na sua primeira gestão que consideramos, conforme já indicado, a concretização de uma política em desacordo com sua programática anterior, do distanciamento entre o discurso e a prática que trouxe à tona não uma simples intransigência por parte da administração em “virar as costas para o PT e o seu programa”, mas por ter feito emergir contradições incompatíveis, configuradas no conflito, revelando as lacunas capitais do PT e a concretude da sua impossibilidade. Ou seja, foi naquela gestão que se deu, ainda nos seus primeiros anos, a gênese do processo que tencionou o PT a criar condições favoráveis para a definição do seu objetivo estratégico de “governo democrático popular” e, para muitos, a negação de qualquer proposta estratégica socialista, para transformar-se em uma alternativa eleitoral. É neste sentido que a experiência de Diadema extrapola o seu período.

Outrossim, na esteira dos conflitos revelou-se não uma simples queda de braço, mas a disputa para estabelecer uma hegemonia sob o uso de métodos amplamente condenados pelo “rigor ético do partido”, para manipular filiações massivas às vésperas das disputas internas sem qualquer critério, a demonstração de força do poder material entre seus próprios candidatos e, como veremos, o recurso de recorrer à desqualificação e criminalização do movimento de oposição e resistência organizado amplamente auxiliado pela prática do cerco repressivo que encontra sustentação no poder judiciário.

Assim, depois da vitória eleitoral e logo nos primeiros meses da gestão apresentaram-se as questões que se remetem às possibilidades do diálogo direto entre representantes e representados. Ou seja, na possibilidade de participação com abertura de espaços para o questionamento da racionalidade tecnoburocrática, sua centralização de recursos e de poder decisório; processo que, por outro lado, viabiliza possibilidades de formação política de base. Lembrando que tais possibilidades ocorreram ainda no interior do Estado autoritário e repressor, anterior ao restabelecimento das liberdades civis, mas, acompanhando o vetor da “transição democrática”. No entanto a introdução de mecanismos de participação, via Conselho Popular organizado, em meio às contingências apresentadas, teve como resultado o acirramento dos focos de tensão e o desdobramento dos conflitos.

Não apenas os resultados limitados nas eleições de 1982 provocaram, por parte da cúpula do partido, a revisão de suas propostas, mas o desenrolar de questões de fundo que emergiram naquela primeira gestão. As sérias divergências, o fracasso na tentativa de arbitramento da direção nacional do partido e conseqüentemente a publicidade alcançada³⁴¹, somadas à dificuldade de articular a tensão entre, a atuação parlamentar e as demandas dos movimentos sociais ligados à sua origem, criaram as condições para o processo de definição das transformações necessárias para dar ao partido o crescimento e sua consolidação eleitoral.

Entre todas as questões que motivaram a disputa interna no PT/Diadema a mais determinante foi o fato ser este absolutamente controlado por tendências que se posicionavam à esquerda no interior do partido e foi este fato que assinalou o centro nevralgico, e esclarecedor, presente na questão das filiações.

O DM promovia um rígido controle sobre o ingresso de novos membros no partido, privilegiando no processo o seu caráter qualitativo. Neste sentido o ingressante era primeiramente inscrito em um Núcleo de Base atuante, ou seja, inserido no movimento popular, e este Núcleo se responsabilizava pelo “filiado”, onde a sua participação e assiduidade nas reuniões é que poderia lhe conferir a inscrição³⁴².

O contato do novo filiado com o programa do partido era feito nas reuniões regulares do Núcleo. Estas reuniões eram pautadas por questões apresentadas pelo movimento popular levadas ao núcleo para serem debatidas pelos participantes, sem perder de vista a relação destas questões com a conjuntura maior. Esta dinâmica caracterizava tais Núcleos, como lócus de formação política de seus membros e da organização dos mesmos na base do partido. Era neste contato que o novo filiado seria apresentado à concepção de cunho classista de organização, portanto de independência de classe, sem alianças com os partidos tradicionais, etc.

No interior de tais Núcleos seriam eleitos os representantes para compor o Conselho Popular³⁴³. O número de filiações não seria limitado, mas o contato com o programa e a participação qualitativa para a filiação deveria se dar no interior de um processo de formação e este conjunto de pré-requisitos foi priorizado em detrimento daqueles especificamente quantitativos e eleitorais.

³⁴¹ Idem, p. 111.

³⁴² Idem, p. 119.

³⁴³ Documento do Diretório Municipal do PT de Diadema de 22 de Junho de 1983.

A primeira gestão petista colocou em evidência a questão de concepção classista do PT, com críticas à direita e à esquerda, onde o seu núcleo dominante optou pela “diluição” de tais questões sem perder sua “imagem” de “radical”. Foi mantido o conteúdo programático classista, mas privilegiou na prática o projeto de ampliação das bases eleitorais, fortalecendo os setores que defendiam um PT “ligt”³⁴⁴ e buscando, para tanto, uma nova estratégia para as eleições de 1986.

Nos anos seguintes o crescimento eleitoral do partido se deu na mesma proporção em que se potencializaram os seus “dilemas”. O partido não conseguiu conciliar a sua construção de partido “estratégico socialista” com militância organizada na base, com a sua função institucional. Conciliação que se mostrou impossível e entre tornar-se um “partido de massas” sem estar orgânica e programaticamente ligado às massas, mas contando no campo de ação eleitoral, com a simpatia e o apoio das mesmas ou, por outro lado, tornar-se um partido com uma estrutura que permitisse a incorporação orgânica e programática da sua base, de forma qualitativa e, manter a sua participação nas eleições com uma definição estratégica que mantivesse sua autonomia e independência de partido operário, utilizando as eleições e a política eleitoral como meio de agitação e propaganda, optou-se pela pauta institucional e pela centralidade dos debates eleitorais.

A Articulação, ao publicar o seu manifesto em Julho de 1983 definiu-se pela primeira opção, ou seja, dar limites à estrutura de organização, privilegiando a luta eleitoral³⁴⁵. A corrente Articulação surgiu da necessidade de combater os grupos de esquerda dentro do partido, aos quais acusava de obedecerem a comandos paralelos em um contexto onde a expressão deste “comando paralelo” apresentava-se em Diadema, tencionando a direção nacional do partido a apresentar sua opção.

No programa do partido se existiam concepções nebulosas, a partir de então, tornaram-se claras: a orientação pragmática de impulso gradual para que a moderação ganhasse mais espaço. Estava assim dada a gênese do “PT de resultados”.

No desenrolar dos conflitos a administração municipal e a Executiva Nacional do partido passaram a propor a criação de Conselhos Populares a partir da realização de assembleias nos bairros do município, embora não apontando uma definição clara sobre a constituição destes conselhos ou o tratamento a ser dado às demandas e as

³⁴⁴ Ver SILVA, Antonio Ozaí..1996, p. 153.

³⁴⁵ Idem, p. 147.

deliberações dos mesmos ³⁴⁶. No entanto o caráter desta participação em muito se distanciava do seu caráter anterior. Desta forma e para contornar a crise, tornou-se de importância fundamental para garantir a efetivação das propostas defendidas pela administração/Articulação e a implementação dos principais objetivos da direção do partido, assumir a total direção do DM em Diadema como veremos mais à frente.

Durante o ano de 1983 até meados de 1984 permaneceram estas divergências no centro de todos os conflitos, o que comprometeu o funcionamento e a própria existência dos Conselhos Populares embora a atuação e a dinâmica dos Núcleos de Base fossem mantidas. Neste contexto formado por divergências e impasses, abriu-se um vácuo, que foi ocupado pelos programas sociais estimulados pelo Departamento de Planejamento então dirigido por Amir Khair. Ou seja, o movimento popular organizado que reivindicava moradia e melhorias de saneamento básico, demandas estas que alcançavam um altíssimo volume, buscava no diálogo com o setor de Planejamento as soluções para suas reivindicações em um contexto que expressava a imagem “participativa” no processo de desenvolvimento do projeto de urbanização das favelas.

O programa de urbanização de favelas procurou atender às reivindicações relacionadas à implantação de redes de água e de luz nas favelas do município e a garantia de posse da terra aos ocupantes, questões centrais apresentadas pelo movimento popular no município, e motivo de mobilizações e conflitos anteriores à gestão petista.

A reivindicação pela posse da terra ocupou posição central nos conflitos deste período e posteriores, já na segunda gestão petista em Diadema e revelou a centralidade que adquiriu nos desdobramentos da prática “participativa” e de representação dos Conselhos Populares. Revelou, no confronto direto com os trabalhadores, o antagonismo contido nas propostas do partido quanto à sua “indefinição” e ambigüidade teórica, no sentido de contribuir para modificar a relação de forças na luta pelo socialismo, *não como governos socialistas em miniatura, mas concebidos como ponto de apoio a uma estratégia socialista*³⁴⁷. Embora a análise aprofundada de tais questões escape aos objetivos deste estudo, torna-se importante por outro lado o contexto onde a efervescência e a dinâmica do movimento social no Município de Diadema alcançou um alto grau de valorização das formas de

³⁴⁶ SIMÕES, op. cit., p.138-139.

³⁴⁷ SILVA, op. cit., p. 159.

participação escapando ao “controle” a aos contornos impostos pelas forças políticas em conflito, contexto onde a escola Artigas foi inaugurada como reivindicação dos moradores do populoso bairro do Jardim Marilene que contava à época com seis favelas e um atuante Núcleo de Base.

O programa de “urbanização de favelas” proposta pela administração, teve início em cinco favelas e recriou a Comissão Municipal de Favelados que passou a realizar assembléias periódicas a partir de Março de 1983, no estilo das associações de base ligadas à chamada “Igreja popular”, encontrando sérias dificuldades e logo se deparando com os conflitos sobre a posse da terra. O grande problema não era urbanizá-las, mas decidir sobre a legalidade da posse de cada lote ocupado³⁴⁸.

Diadema contava na época com cerca de 135 favelas, situadas em terrenos particulares e públicos, sendo os últimos a grande maioria. No primeiro caso a administração sugeriu entrar como mediadora entre as partes e no segundo as opiniões ficavam divididas: vender os terrenos aos favelados com facilidades ou aprovar um projeto de concessão de direito de uso dos terrenos públicos onde estavam as favelas.

De uma forma ou de outra tais propostas deveriam ser aprovadas pela Câmara Municipal e a maioria dos vereadores, com exceção daqueles que apoiavam o DM consideravam o programa de urbanização uma “institucionalização do esbulho e do caos urbano”, embora fosse eleitoralmente desfavorável pronunciar-se claramente contrários a estes encaminhamentos³⁴⁹. Sem nenhuma solução oficial as ocupações se intensificaram e, no contexto do conflito entre administração e o DM a interlocução com os moradores das áreas ocupadas, em pouco tempo e apesar do programa de urbanização, intensificou ainda mais o conflito cujas forças envolvidas, disputou o apoio daqueles moradores, com concepções divergentes.

Mas reivindicar água, luz, e a posse da terra, sem dúvida feriu resistências poderosas no centro vital da questão que se remete à propriedade privada como um todo. Tais reivindicações exigiam direitos que em princípio não possuem reconhecimento legal, ou seja, para serem atendidas exigem um posicionamento político que resulte, ou tencione o poder público, para obter a sua concessão.

³⁴⁸ O autor apresenta o grande leque de dificuldade na relação entre a administração e os diversos seguimentos organizados de representação dos moradores favelados. S IMÔES, op. cit., p. 156.

³⁴⁹ Idem p. 153.

No final de 1983 ao mesmo tempo em que no país foi lançada a campanha das Diretas já, em Diadema, a crise entre administração e DM aprofundava-se em um contexto onde as questões relacionadas às ocupações de terra avolumavam-se e o programa de urbanização das favelas não havia conseguido avanços significativos. Como descreve Simões, diante de inúmeros obstáculos que causavam demora e eventuais retrocessos, o cenário que comportava cerca de 135 favelas e inúmeras áreas ocupadas, apenas 20, em junho de 1984, haviam recebido benefícios. Em Setembro o DM decide pela expulsão do prefeito Gilson Menezes e do seu Chefe de Gabinete, mas o Diretório Estadual não acatou a decisão.

No centro da crise política, a direção do DM tornou-se questão fundamental. No início de 1985 o encontro municipal para eleger os delegados para a convenção regional teve a sua votação impugnada pelo Diretório Estadual desencadeando novo conflito que culminou com a “extinção” do DM.

“As divergências se agravaram em fevereiro de 1985 durante encontro para eleger delegados à convenção regional, com tumulto e denúncia sobre votação de não filiados. O encontro é impugnado pelo diretório estadual. Em seguida, nova plenária para eleger novos candidatos acaba pedindo a extinção do diretório municipal, que sofre uma intervenção branca”³⁵⁰.

As filiações passaram então a ser feitas através do Diretório Estadual e embora sua validade tenha sido duramente questionada, durante o encontro municipal no final de Junho foram consideradas como válidas pelo representante do Diretório Estadual responsável pela condução das eleições que disputaram o controle do DM. O resultado foi a vitória da chapa defendida pela Articulação.

O período que se seguiu foi marcado, em parte, pela distensão dos conflitos e pela reorganização das forças de oposição. O DM deixou de exigir a estruturação dos Núcleos de Base e passou a efetivar filiações em massa, abandonando a idéia dos Conselhos Populares constituídos pelos representantes dos Núcleos atuantes. Esta idéia foi retomada posteriormente quando foram formadas as “comissões de

³⁵⁰ TAVARES & MONTE, op. cit. p.43-45.

orçamento” em um processo centralizado por funcionários do Gabinete do prefeito³⁵¹ que indicavam os representantes de cada bairro.

Estas comissões foram institucionalizadas como “Conselhos Populares de Bairros” com a função de referendar o orçamento que lhe era apresentado. Grosso modo esta iniciativa “resolveu” os conflitos quanto à organização dos Conselhos Populares mantendo o ideário participativo como principal característica de identificação daquela administração.

Por outro lado em Outubro de 1985 a administração elaborou um projeto de concessão de direitos das áreas ocupadas ao mesmo tempo em que procurou coibir novas ocupações, tanto nas áreas públicas como particulares.

O projeto de concessão viabilizou o direito de uso dos terrenos por 99 anos aos moradores de 19 áreas públicas municipais ocupadas, que já haviam sido incluídas nos programas anteriores de urbanização, sendo aprovado pela Câmara Municipal³⁵². Seguiu-se então a redução do programa de urbanização.

Em 1986 o PMDB venceu as eleições em São Paulo elegendo Orestes Quércia. Também Lula foi eleito deputado federal e no plano nacional o presidente Sarney em meio à queda da sua popularidade, anunciou o plano Bresser, apresentado por Bresser Pereira então Ministro da Fazenda, trazendo um novo congelamento de preços para conter os níveis de inflação. Mas o arrocho salarial expressava, naquela conjuntura, o resultado direto da estrutura econômica vigente.

A recessão econômica, o alto índice de desemprego e o rebaixamento salarial estão na raiz explícita e objetiva que configura o alto número das ocupações de áreas nas grandes cidades, ou seja, a declarada miséria de grandes setores das massas trabalhadoras. Sob estes fatores as ocupações de terra em regiões dos grandes centros urbanos cresceram e vazaram a crosta repressiva.

As ocupações de terra em Diadema já aconteciam anteriormente, mas a partir da gestão PT elas foram intensificadas nas áreas públicas com o apoio logístico e político do DM até 1985 quando os representantes das tendências à esquerda, CS, TPOR e Grupo Independente, perderam a sua direção, mantendo sua atuação no interior dos Núcleos de Base e no interior do movimento sindical³⁵³.

³⁵¹ SIMÕES, Julio Assis. op.cit. p. 171-173.

³⁵² Idem, p. 167.

³⁵³ Este foi o contexto que em Diadema as escolas públicas da rede estadual receberam o caráter deliberativo para os seus Conselhos de Escola, particularmente a escola Artigas, como foi mencionado no Capítulo I.

Em Dezembro o PT realizou o seu V Encontro Nacional em Brasília e neste encontro o partido realizou um debate criterioso sobre a formação da sociedade brasileira e nas suas deliberações reafirmou o “socialismo” como objetivo estratégico maior³⁵⁴. Apresentou uma concepção de socialismo de caráter democrático e pluralista, que foi caracterizado pelas tendências da esquerda como uma proposta bem comportada de administração do capitalismo, “um retorno disfarçado sob retórica revolucionária às teses etapistas”, ou seja, embora mantendo a retórica socialista muito mais para o público interno do partido, prevaleceu a nítida opção por um programa de reformas voltado para a institucionalidade³⁵⁵. A Articulação, no V encontro continuou fortalecida como tendência majoritária na direção do partido e as teses que defendiam a proporcionalidade³⁵⁶, apesar da polêmica, foram derrotadas ao mesmo tempo em que permaneceu o direito às tendências no interior do partido.

Em 1988 o PT Diadema estava dividido para as suas prévias com vista à eleição municipal. No dia 5 de Fevereiro em uma reunião decisiva foi realizado um acordo entre as duas forças políticas no município representadas pela Articulação de um lado e pelas tendências à esquerda, Convergência Socialista – CS, Tendência pelo Partido Operário Revolucionário – T-POR e Grupo Independente, de outro. Neste acordo³⁵⁷ ficou deliberado que a Articulação apontaria o nome do candidato a prefeito e as outras tendências o nome do vice estabelecendo também uma proporcionalidade para a escolha dos pré-candidatos a vereadores. Este acordo criou a unidade entre as forças e constituiu um fórum com as principais forças políticas locais para a “reconstrução da autêntica militância petista” formando o Comitê Eleitoral Unificado que organizou a campanha, sem grandes dificuldades, quando o PT contava com 68% da preferência dos eleitores municipais ao lado PTB, PDT, PDS e do PMDB.

³⁵⁴ “Por um PT de Massas Democrático e Socialista”. In: Caderno da Articulação, Teses Nacionais, de Setembro de 1987.

³⁵⁵ SILVA, Antonio Ozaí. 2003, p. 13-15.

³⁵⁶ A proporcionalidade aqui referida se restringe à composição dos Diretórios Municipal, Estadual e Nacional, com a participação de todas as chapas que tivessem o mínimo de 10% de votos nos encontros. A tese foi derrotada por uma diferença de 35 votos, num total de 199 a 164, o que revelava a importância daquela polêmica. Idem, p. 28.

³⁵⁷ Documento intitulado “Acordo para Unificar o Partido e Derrotar a Burguesia em Diadema”, de 05 de Fevereiro de 1988. Este acordo contou com a participação e o acompanhamento do Diretório Estadual representado por José Dirceu e José Américo e posteriormente foi fortalecido por Lula que enviou uma mensagem de Brasília aos filiados do PT Diadema, onde participava da Assembléia Nacional Constituinte. “Mensagem do Lula”, de Brasília, em 28 de Fevereiro de 1988.

Na sua convenção seguindo o acordo estabelecido foi aprovado o nome do médico José Augusto, indicado pela Articulação para prefeito e o professor Antonio Justino para vice indicado pelas tendências à esquerda.

Naquele ano o PT venceu as eleições nas prefeituras de São Paulo, Santos, Campinas, Porto Alegre, Vitória, Santo André, Diadema e São Bernardo do Campo entre outras, caracterizando o fortalecimento do partido como a maior força de oposição frente ao governo federal. Em Diadema o PT elegeu José Augusto para a prefeitura e na bancada de 21 vereadores elegeu 8.

No mês de Dezembro do mesmo ano o Diretório Nacional divulgou as resoluções da Executiva Nacional³⁵⁸ para a escolha do secretariado e de outros cargos de confiança mais expressivos nas administrações conquistadas, que deveriam ser feitas pelo prefeito e pelo vice em comum acordo com os DM do partido, ouvindo as bancadas e cabendo ao prefeito a decisão final no caso de impasse e no caso das capitais e de outros municípios de interesse estratégico para o PT, a exemplo de São Bernardo do Campo, Santo André, Diadema, Santos e Campinas, as executivas Estaduais e Nacionais participariam do processo.

Depois da vitória em Diadema o acordo entre as forças políticas acabou rompendo-se quando o DM decidiu criar um novo fórum especial para definir os nomes do primeiro escalão, reunindo Diretório e representantes de Núcleos de Base. Apesar das denúncias de golpe o novo fórum, constituído por Núcleos que sequer existiam ou que foram criados na última hora, o partido manteve o fórum especial e este escolheu o secretariado, mantendo a hegemonia política da Articulação³⁵⁹. Esta hegemonia foi consolidada pondo um fim às expectativas das principais forças da esquerda do PT local em relação à administração.

Os episódios que se seguiram evidenciaram a “flacidez ideológica” de um partido que se pretendeu de esquerda com viva ancoragem nas lutas sociais, consistindo a expressão concreta do distanciamento da prática do partido de suas formulações sobre a estratégia “socialista”. Práticas que precederam o processo de “definição da orientação política” que, somados aos impactos da crise do socialismo real e da hegemonia do neoliberalismo no âmbito mundial, orientaram as

³⁵⁸ “Resolução da Executiva Nacional sobre as Prefeituras Petistas”, de 10 e 11 de Dezembro de 1988. Estas resoluções trazem determinações para as administrações petistas, alinhadas às formulações do V Encontro Nacional.

³⁵⁹ Ver TAVARES & MONTE. 2004, p. 52-53.

reformulações da Articulação para a política de organização e estratégia do partido. Tais posturas foram defendidas no seu I Congresso, em 1991, distanciando-se da estratégia socialista, ou pela primeira vez, deixando claro o seu discurso genérico de simpatia pelo socialismo, aproximando-se da lógica social-democrata.

Mas a expressão mais violenta deste distanciamento também foi vivenciada em Diadema neste período no processo de agudização dos confrontos na luta por moradia. Em janeiro de 1989 iniciou-se a ocupação de uma área conhecida como “Buraco do Gazuza”, no bairro Jardim Casa Grande, com aproximadamente 135 mil km² de propriedade da prefeitura. Ao mesmo tempo em que outras ocupações foram iniciadas, no Jardim Campanário e no Parque Reid.

A primeira desocupação daquele ano, feita através da reintegração de posse, com a ajuda da polícia militar, aconteceu no dia 10 de Maio de 1989 quando a prefeitura executou ação de reintegração de posse

“Eles não respeitam a gente. Chegam e vão derrubando os nossos barracos sem ao menos respeitar quem está dentro de casa. Além disso, queriam quebrar todas as tábuas que lutei com muito sacrifício para conseguir”³⁶⁰

Com a presença de um advogado da prefeitura, de um promotor público e de uma assistente social do Serviço de Promoção Social da administração municipal justificando a sua ação: *“com esse lote de mais de 150 terrenos, os 67 mil metros quadrados de área serão ocupados por favelados, ao contrário do projeto de lei que destinava a área para a construção de 900 casas, através de convênio com a Prefeitura-Governo do Estado”*³⁶¹.

“como muitos donos dos barracos estavam trabalhando seus poucos móveis ficaram jogados no meio da favela. Ainda outras moradoras declararam ao jornal que não podiam pagar aluguel, com filhos menores, sendo empregada doméstica com um salário de NCz\$ 20,00 por mês. Ainda uma outra moradora que pedia desesperada para não ser colocada com os netos na rua: *não façam isso, não tenho aonde morar, não posso pagar aluguel*”,

³⁶⁰ Idem.

³⁶¹ “Prefeitura derruba barracos e promove reintegração de área.”, in: Diadema Jornal de 11 de Maio de 1989, p. 4.

gritava a mulher que morava no local com uma filha. “Só ela é quem trabalha aqui, e para sustentar seis pessoas, ganha mensalmente NCz\$ 70,00, o que não dá para pagar nenhum aluguel”³⁶².

A segunda reintegração de posse daquele ano foi realizada no “Buraco do Gazuza” e foi comunicada aos ocupantes no início de Agosto. Estes ocupantes junto ao vice-prefeito Antonio Justino e dois vereadores, Romildo Raposo e Manoel Boni, organizaram uma passeata, com cerca de cem pessoas e foram até o prédio da prefeitura com o intuito de abrir um processo de discussão e negociação que possibilitasse buscar saídas para o impasse sem a interferência de forças policiais³⁶³.

Na ocasião houve tumulto quando o prefeito José Augusto *“reafirmou que iria mandar a polícia ao local e o vice-prefeito ao subir em uma mesa para falar aos presentes foi derrubado pelo prefeito e os ocupantes já exaltados partiram para a agressão física do prefeito”³⁶⁴.*

Este fato contribuiu para acirrar ainda mais o conflito no interior do partido, entre a administração e as tendências de oposição. O DM manifestou-se em total apoio ao prefeito alegando que *“aquela área já estava destinada para um futuro projeto de habitação, comprometido para a construção de 48 casas com verbas da Caixa Econômica Federal”* e ainda que destinava o restante da área para *“relocação de famílias que moram em áreas de risco como córregos, ruas, praças que impedem obras públicas”*, considerando ainda *“a construção de uma creche”³⁶⁵.*

O conflito ganhou tamanha proporção e revolta popular que no dia seguinte o DM viu-se obrigado a divulgar outra nota declarando que a reintegração de posse estava suspensa para dar lugar a uma solução negociada ao mesmo tempo em que representantes da administração estariam no local para *“relocar as famílias mediante critérios de seleção”³⁶⁶*, propondo uma reunião com outras associações “para pressionar a saída” do projeto da prefeitura junto à Caixa Econômica Federal.

³⁶² Idem.

³⁶³ “Prefeito é agredido por manifestantes”, in: Diário do Grande ABC, de 10 de Agosto de 1998, p. s/n

³⁶⁴ “Manifesto da Associação dos Moradores em Favela de Diadema”, de 12 de Agosto de 1989.

³⁶⁵ “Nota à Imprensa e a População”, publicada pela Executiva do Diretório Municipal do PT/ Diadema de 09 de Agosto de 1989.

³⁶⁶ “Nota sobre reintegração de posse”, in: Documento da Comissão Executiva do Diretório Municipal PT/Diadema de 10 de Agosto de 1989. No mesmo dia o 24º Batalhão da Polícia Militar enviou ofício informando que “a desocupação com plano de ação em face à possível resistência” estava programada para ser atendida para o dia 15 de Agosto de 1989 às 07h00.

A proposta de negociação da administração determinava a constituição de uma comissão de cinco pessoas da administração e cinco gazuzences, para discutir uma solução que deveria ser mediada pelo presidente do DM e do PT regional, ao mesmo tempo em que a administração encaminhou uma representação contra o vice-prefeito e os dois vereadores envolvidos à Comissão de Ética da Executiva do DM.

A Executiva Estadual do Diretório Regional do PT de São Paulo enviou em 16 de Agosto sua resolução, assinada pela Comissão Executiva Estadual alegando que o partido não considerava e nem tratava as reivindicações e a mobilização popular por terra e casa para morar como caso de polícia, mas sim um fato para ser tratado com “negociação política, sem o uso da força policial”. Ao mesmo tempo em que condenavam o comportamento dos vereadores citados e do vice-prefeito *que “no envolvimento do confronto com a administração petista de Diadema, terminou em agressão contra o prefeito... Os militantes Tonhão, Boni e Romildo desrespeitaram as decisões do partido, tanto na Câmara Municipal quanto em sua atuação junto aos movimentos”*. A Executiva Estadual, no mesmo documento alegou estar aguardando o parecer da Comissão de Ética do DM de Diadema e solicitou aos “*companheiros envolvidos a não dar entrevista à imprensa ou fazer declarações públicas, de modo a que o nosso partido não seja mais ainda prejudicado*”³⁶⁷.

Durante o mês de Agosto o impasse permaneceu. A administração, através do Departamento de Planejamento, tentou levar a sua proposta de recadastramento dos ocupantes para negociar a cessão de parte da área ocupada sem prejudicar o “projeto piloto” da construção de moradias para 48 famílias. Esta proposta foi apresentada aos ocupantes em assembléia e foi recusada por estes que ao mesmo tempo apresentaram uma contra proposta de remanejamento interno, ou seja, concordavam com a reserva da área para a construção dos “prédios pilotos”³⁶⁸ junto ao remanejamento do restante da área entre os ocupantes.

Por volta do dia 26 de Agosto na área ocupada já estavam demarcados mais de 1200 lotes com espaços para ruas e vielas. A organização da ocupação manteve assembléias gerais que eram realizadas à noite sob a coordenação da Comissão de Moradores do “Buraco do Gazuza” para a confirmação dos lotes e manter a organização da ocupação.

³⁶⁷ “Resolução sobre os acontecimentos em Diadema”. in: Circular Interna nº 125/89, do Diretório Regional de São Paulo. Partido dos Trabalhadores, de 16 de Agosto de 1989.

³⁶⁸ Ofício da Prefeitura Municipal de Diadema, de 25 de Agosto de 1989.

Entretanto no dia 25 de Agosto a prefeitura pediu nova intervenção da polícia militar para o ato de reintegração de posse *“com a devida urgência que merece a situação, e o contingente necessário para a realização da desocupação, garantindo a integridade física dos ocupantes e demais presentes no local”*. Esta desocupação aconteceu no dia 31 de Agosto quando centenas de policiais da tropa de choque da Polícia Militar garantiram a demolição dos barracos por uma empreiteira contratada pela prefeitura. No confronto vários ocupantes foram presos ao lado dos dois vereadores, Romildo e Boni e do vice-prefeito Antonio Justino em meio à cena de *“pessoas sendo arrastadas pelo chão”*³⁶⁹. A ação de despejo durou quatro dias

“Em meio a tudo isso, nós atônitos, vimos a distribuição gratuita do marmitex da prefeitura dos trabalhadores (pagas por nós), aos policiais e empregados da empreiteira, enquanto os trabalhadores ocupantes do Buraco do Gazuza, passavam fome (vale lembrar que os filhos desses trabalhadores também)”³⁷⁰

No primeiro dia do mês de Setembro os funcionários da administração realizaram o cadastro de apenas 100 famílias, onde cerca de 1500 protestavam revoltadas com as prisões a destruição dos barracos e a apreensão de todo o material. A Executiva do Diretório Regional do PT *“considerando que a problemática de Diadema é muito mais ampla do que o tratamento a ela dado até o momento”*, convocou a instauração imediata da Comissão de Ética Estadual, e a constituição de uma Comissão de Acompanhamento do problema em Diadema, solicitando ao prefeito *“gestionar a libertação dos presos e a imediata retirada das tropas policiais do Buraco do Gazuza, destinando que o relacionamento sobre o episódio com a imprensa fosse feito oficialmente pelo Secretário-Geral e Presidente do Diretório Regional, José Américo e Paulo Okamoto e que o PT deveria realizar no “Buraco do Gazuza” um Ato Público para a libertação dos sete companheiros presos”*. Ao mesmo tempo o Diretório Regional se pronunciava contra qualquer *“manipulação do movimento que possa resultar, como interessa a burguesia, numa manifestação na casa do Lula. O Diretório Regional exige que todos os filiados do partido*

³⁶⁹ “À Comissão de Ética, Diretório Estadual e Nacional”. Documento assinado por militantes petistas e independentes do Município de Diadema, em 07 de Setembro de 1989.

³⁷⁰ Idem.

*desestimulem as iniciativas desse tipo de afrontamento ao PT e de desrespeito às nossas instâncias*³⁷¹

Nestas condições a proposta da administração para a área ocupada foi mantida, assim como, em caso de prevalecer o impasse ou nova ocupação, o direito de posse da prefeitura sobre a área seria mantido, *ainda que se necessário com nova reintegração de posse*³⁷².

A Comissão de Ética do DM, convocada no desenrolar dos acontecimentos, votou pela expulsão dos dois vereadores petistas e do vice-prefeito no dia 10 de Agosto e a Comissão de Ética do Diretório Regional de São Paulo, confirmou tais expulsões no dia 14 de Setembro ao mesmo tempo em que determinou uma “advertência” para o prefeito José Augusto. Como os militantes expulsos recorreram desta decisão, o resultado do processo foi postergado para depois das eleições daquele ano.

O resultado final da Comissão de Ética foi declarado no dia 20 de Janeiro de 1990, quando o Diretório Regional depois de apreciar o parecer do Conselho de Ética e os recursos apresentados decidiu pela expulsão do vereador Manoel Boni por *“transgredir as normas do funcionamento e por incompatibilidade com os objetivos e programas do partido”*. O vereador Romildo Raposo foi suspenso por um ano por *“transgredir sistematicamente as normas do funcionamento partidário antes e durante os episódios da ocupação”*, ou seja, teve os seus direitos partidários suspensos *“não ficando desobrigado de cumprir seus deveres partidários”*. O prefeito José Augusto recebeu uma suspensão por três meses *“por não observância e desrespeito à expressa orientação da Comissão Executiva Estadual quando dos episódios envolvendo ocupação de terra pública”*. A decisão sobre caso do vice-prefeito foi remetida para outra data³⁷³ sendo posteriormente suspenso por um ano dos seus direitos partidários.

A ocupação, porém, se refez parcialmente e atualmente chama-se Núcleo Habitacional dos Moradores do Gazuza.

Ainda em Fevereiro de 1990 uma nova ocupação teve início no “Morro do Samba” uma área particular com cerca de 35 mil m², no Jardim Ruyce, iniciada com

³⁷¹ “Sobre Diadema”, in: Resoluções do Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores, de 02 de Setembro de 1989.

³⁷² “Proposta da Prefeitura de Diadema para o Buraco do Gazuza”, de 14 de Setembro de 1989.

³⁷³ “Sobre Diadema”, in: Jornal PT Informa. Órgão do Diretório Regional do PT/SP, nº 35 de Fevereiro de 1990, p. 5. O professor Antonio Justino rompeu com o PT posteriormente, em 1991.

300 famílias, ampliando este número posteriormente. Estes ocupantes apesar de terem recebido várias ameaças para desocuparem a área, permaneceram na ocupação até Dezembro daquele ano, mês em que se deu a ação de reintegração de posse do terreno, fato que será mencionado mais adiante.

Ao mesmo tempo em que a ocupação do “Morro do Samba” se desenvolvia, uma outra teve início no dia 22 de Setembro daquele mesmo ano, era a ocupação da “Vila Socialista”, no Jardim Inamar, também em uma área particular com cerca de 25 mil m² que em pouco tempo foi ocupada por cerca de 1500 famílias.

Em São Paulo o período da campanha eleitoral para deputado estadual, federal, senado e governo do estado se intensificava e neste contexto a ocupação da “Vila Socialista” ganhou destaque na imprensa diante do aviso de resistência por parte dos seus ocupantes e o forte apoio da população, ao mesmo tempo em que teve sua reintegração de posse concedida pela Justiça, e adiada por duas vezes, pela Polícia Militar³⁷⁴.

O governador de São Paulo Orestes Quércia, que apoiava para a sua sucessão o candidato Luis Antonio Fleury Filho do PMDB, em Outubro, às vésperas das eleições, esteve em Diadema e se comprometeu a desapropriar aquela área.

Os ocupantes da Vila Socialista durante este período constituíram uma Comissão que tentou negociar com o prefeito José Augusto, com o governador e com o proprietário do terreno, reivindicando a expropriação da área que segundo a administração seria impossível. A comissão também reivindicou do governo Quércia, organizando uma manifestação em frente ao Palácio dos Bandeirantes no dia 06 de Novembro, onde representantes dos ocupantes foram recebidos pelo Secretário da Habitação e Desenvolvimento Urbano, Murillo Macedo, que explicou não poder expropriar porque isto iria *abrir um precedente*³⁷⁵.

Desta forma no dia 11 de Dezembro aconteceu a ação de reintegração de posse e o despejo dos ocupantes que resistiram às forças policiais, resultando em uma verdadeira batalha campal, parcialmente mostrada por emissoras de TV, resultando na morte de Milton de Souza Frazão de 32 anos e Noraldino Ferreira Lima de 35 anos, além de muitos feridos graves, entre mulheres e crianças. O vereador Manoel Boni teve a sua mão direita decepada por uma explosão, ao mesmo tempo

³⁷⁴ Ver TAVARES & MONTE. op. cit. p. 57.

³⁷⁵ “Defendamos a Vila Socialista”, in: Jornal Massas. Órgão da Tendência do Partido Operário Revolucionário, Ano II, Edição Especial, de 18 de Dezembro de 1990.

em que 39 moradores foram presos e outros foram dados como desaparecidos. Os vereadores Rodrigues, Romildo, João Teixeira e Manoel Boni foram presos acusados de resistência à ordem judicial e desacato à autoridade³⁷⁶. Os desalojados foram abrigados em duas escolas estaduais e posteriormente com o reinício do ano letivo, em apenas uma, mantendo a mobilização. Posteriormente o governo Fleury cedeu um outro terreno, em Diadema, onde os ocupantes passaram a alojar-se em containers até a construção dos prédios populares onde está a Vila Socialista até hoje.

Os vereadores João Teixeira e Antonio Rodrigues ficaram presos alguns dias e foram libertados enquanto os vereadores Boni e Romildo, que representavam a ala mais à esquerda no partido, permaneceram presos por 120 dias e só saíram da cadeia em Abril de 1991, quando passaram para a condição de prisão domiciliar e a responder processo criminal.

Ainda no mesmo mês, a ocupação do “Morro do Samba”, no Jardim Ruyce recebeu o aviso da ação de reintegração de posse pela Polícia Militar. Os seus ocupantes decidiram pela resistência

“Na madrugada anterior à data marcada para a reintegração de posse, em assembléia foi decidido pela maioria que haveria resistência. O exemplo da Vila Socialista, as duas mortes foram lembradas... as prisões ... e não dava pra perder mais... a decisão foi resistir ... para tirar a gente, teriam que matar mais pessoas. Haviam mulheres, crianças... tudo...evangélicos com bíblias...a maioria decidiu ficar e enfrentar o choque. Fizemos uma barricada com tudo o que foi possível... às 6:00 horas da manhã o choque chegou... muitos homens, cães, cavalos e helicóptero. Não falaram com a gente, perceberam a ia ter resistência... Ninguém saiu. Quando foi mais ou menos 6:30 foram embora e não voltaram”³⁷⁷.

A área permaneceu ocupada sendo mais tarde regularizada pelo governo Fleury, uma vez que o proprietário possuía dívidas com o Estado que tratou de

³⁷⁶ “Carta da Comissão de Ocupantes da Vila Socialista à Anistia Internacional,” de 14 de Dezembro de 1990. Ver também, TAVARES & MONTE, op. cit. p. 57-59. Neste episódio a Polícia Militar agiu sob o comando pessoal do Coronel Ubiratan Guimarães que em Outubro de 1992, coordenou a invasão do complexo do Carandiru. Ver também VHS – PUC/SP- Vila Socialista. Brasil, 1990.

³⁷⁷ Entrevista realizada com Antonio Geraldo Justino, em 27 de Novembro de 2004.

regulamentar a situação do Morro do Samba e dos seus ocupantes que permanecem até hoje no local, muito conhecido em Diadema.

Toda a década de 90 e, posteriormente, o DM seguiu sob a liderança hegemônica da tendência Articulação na sua direção e José Augusto foi eleito presidente do DM sucessivamente de 1992 até 1996³⁷⁸.

A Articulação, como vimos, foi constituída no processo que visou consolidar um núcleo dirigente para o partido e posteriormente para a direção da CUT. Para tanto passou a atuar na perspectiva que levou a fechar os espaços para outros setores que defendiam uma outra concepção de partido mais à esquerda e próxima à teoria emancipatória. Neste processo a necessidade de manter sua hegemonia no partido levou a Articulação a estabelecer suas alianças sempre à direita no corpo do partido e fora dele estendendo estas alianças cada vez mais desvertebrada e policlassista.

Embora o PT tenha nascido com uma perspectiva socialista e nos seus primeiros passos defendeu um projeto político anticapitalista em linhas gerais e mesmo propenso a ambigüidades, sua definição de socialismo distanciava-se da social-democracia clássica, negando estes modelos, ao mesmo tempo em que mantinha uma crítica contundente à manipulação das massas e ao eleitoralismo. Entendendo a ação parlamentar numa perspectiva da luta social atrelada à organização e à luta dos explorados, concomitante à elevação da sua consciência política, este partido foi referência para as forças políticas que se abrigaram no seu interior, enquanto se apresentava como um projeto em construção e, portanto, em disputa.

Com o seu crescimento e diante da sua práxis, tornou-se inevitável o esclarecimento e a definição das suas concepções tidas como nebulosas e genéricas. Este processo marcou o V Encontro Nacional em Dezembro de 1987, como vimos anteriormente. Neste encontro o PT delineou o seu projeto político estratégico, partindo da caracterização da sociedade brasileira, em torno de um programa antiimperialista, antimonopolista e antilatifundiário, com o objetivo de estabelecer um governo democrático e popular, através da política de acúmulo de forças e de disputa de hegemonia na sociedade, sem alianças com a burguesia, reafirmando a

³⁷⁸ Em 1997, José Augusto foi expulso do partido sob acusação de fraude no processo de filiação durante o período em que permaneceu como presidente do Diretório Municipal e sob a comprovação de denúncias da utilização de seguranças armados para controlar o acesso de militantes ao Diretório. Um dos seus seguranças contratados foi identificado como o policial militar “Rambo”, que ficou conhecido nacionalmente pelo seu envolvimento no episódio da Favela Naval, em 1997 em Diadema. Ver TAVARES & MONTE, op. cit p. 71.

necessidade da ruptura revolucionária e a estreita articulação do governo democrático e popular com o socialismo. Ou seja, o V Encontro Nacional ainda deu destaque para o socialismo como objetivo estratégico do PT, realizado que foi em um contexto de grande ascensão das lutas dos trabalhadores demonstradas pelo número de greves de então. Esta luta dos trabalhadores é que empurrava o PT para a esquerda e para a ruptura da ordem³⁷⁹. Mas teoricamente as ambigüidades e indefinições permaneceram³⁸⁰ e entre estas, a definição de socialismo e a via petista para a “transformação da sociedade”. Em todos os encontros nacionais do PT as resoluções aprovadas seguiram as formulações teóricas, contidas na tese guia, apresentada pela tendência Articulação como um todo.

Em seu VI e VII Encontros Nacionais, o debate teórico programático avançou nas posições legalistas/institucionalistas. Estes encontros foram realizados sob a conjuntura que mostrava os elementos do colapso do “socialismo real” no Leste Europeu e na ampliação da hegemonia do modelo econômico neoliberal na América Latina. Mas foi no seu I Congresso realizado em 1991 que se deu a confirmação pública do projeto gestado na sua práxis

“Nesses anos, as vitórias eleitorais acentuaram o peso da institucionalidade e produziram transformações na vida interna, perfil e na relação do partido com o movimento popular e sindical. Observamos o crescimento do poder de pressão do aparato institucional. As prefeituras petistas e seus gabinetes parlamentares incorporaram dezenas de militantes subtraídos ao movimento de massas e reduzidos às atividades burocráticas e administrativas.. O eleitoralismo e o burocratismo interagem entre si ... prevalece o pragmatismo e os interesses particulares de caráter eleitoral. Os que resistem são minoritários e não são determinantes para as definições dos rumos partidários... Esta situação é agravada pelo abismo verificado entre a direção e a base; pelo abandono e acomodação de parcelas da militância; pela centralização do poder nos órgãos diretivos , com o esvaziamento, desaparecimento ou manipulação dos núcleos de base existentes; pela elitização crescente da participação nas instâncias internas... o avanço da estratégia eleitoral praticamente anulou a influência dos setores mais à esquerda no movimento social. A tendência que prevaleceu foi a da indiferenciação em relação aos partidos burgueses, o

³⁷⁹ Ver GARCIA, Cyro. 2000, p. 84.

³⁸⁰ Sobre as ambigüidades apresentadas nas resoluções do V Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores, consultar as análises apresentadas por AZEVEDO, 1995.

fortalecimento do caráter eleitoral e da burocratização e aprofundamento da integração à ordem”.³⁸¹

Esta caracterização feita por Silva (1996) e amplamente aceita por outros especialistas que analisam o tema, trata do processo que ganhou corpo depois do V Encontro Nacional e posteriormente foi fortalecido. Buscamos, entretanto, constatar sua anterioridade, revelada na prática e tendo a primeira experiência de administração em Diadema e a sua relação com a direção nacional do partido como exemplo da práxis utilizada para superar os seus dilemas e a necessidade, diante da opção política feita no processo, buscar os meios que já expressavam corrosão política, para a opção conservadora que acabou por eliminar os seus opositores.

A partir do seu I Congresso no final de 1991 o partido abandonou o conceito “luta de classe” por “luta de massas”, diluindo o seu caráter de classe que deu lugar à concepção difusa de “direito à cidadania” utilizada para embutir a supressão do conceito de classe. A idéia de socialismo deixou de significar mudanças profundas em direção a uma sociedade igualitária e passou a ser utilizada como a necessidade da implementação de “programas sociais” que na prática transformaram-se em “um socialismo” conhecido e praticado por outros partidos. A ação concreta da sua primeira administração de 1983 a 1988 e o seu prolongamento já apontavam esta caracterização.

A burocratização, uma das conseqüências da política eleitoral, já mencionada, promoveu o enfraquecimento das organizações populares construídas na resistência à ditadura e, no interior de suas organizações, a formação de militantes deu lugar à atuação eleitoral compromissada em eleger seus candidatos. Neste processo a participação coletiva da base foi substituída pela burocracia profissionalizada e com esta o carreirismo e as disputas entre as “lideranças”.

No geral, as associações de moradores, as organizações por moradia, as organizações estudantis e de mulheres, entre outros foram levados na esteira deste processo, capitaneado pelos sindicatos cutistas, que contou com contingências de outras ordens expressas nas mudanças de cunho neoliberal, às quais nos referimos no Capítulo II, deixando as atividades de luta direta e a organização de base de lado passando a dedicar-se cada vez mais a obter e a gerir propostas financiadas por ONGs ou órgãos governamentais e neste sentido os movimentos que haviam

³⁸¹ SILVA, Antonio Ozaí. 1996, p. 163-166.

adquirido maior independência diante do Estado e do poder econômico, foram se tornando apêndices de secretarias, institutos e fundações; participando de conselhos e fóruns em parceria com governantes e empresários.

Neste contexto os movimentos populares burocratizados passaram a atrair a insatisfação popular e a funcionar como amortizadores, espécie de pára-raios, para o Estado, ao mesmo tempo em que esta “amortização” em muito contribui para encobrir as verdadeiras causas dos problemas.

Nesta esfera das “transformações” ocorridas no interior do Partido dos Trabalhadores, sob a direção da sua corrente majoritária, assim como no interior dos sindicatos cutistas o tratamento dado à formação, por ser central do ponto de vista tático/estratégico, também sofreu transformações que foram inevitáveis diante do seu redirecionamento .

A questão da formação dos trabalhadores na história do movimento operário e sindical emergiu como uma das principais táticas para as lutas do movimento social como um todo. Esta importância corresponde, na história do movimento sindical e nas formas de luta e de resistência construídas pelos trabalhadores, ao volume do esforço contrário, desencadeado para o seu combate, sob as mais variadas formas utilizadas para o seu solapamento.

Os estudos que fazem uma avaliação sobre o conjunto da ação de repressão sobre as formas de organização e luta dos trabalhadores, permitem a verificação de um importante elemento analítico: lutar por melhorias se constitui como tática, ou seja, não é a realização mesma das reivindicações que constitui a tática, mas *lutar por elas*. A luta por melhores condições de vida pode adquirir um caráter de tática para a classe trabalhadora quando o seu objetivo transpassa a conquista de posições no interior do sistema capitalista, colocando-se muito mais na esfera de denunciar, de tornar muito claro os limites da capacidade do capitalismo de se reformar. É, portanto, exatamente na luta pelas reformas que tais limites do capitalismo podem ser percebidos pela classe que vive do trabalho e nesta percepção começar o processo de construção da consciência que entende a necessidade da superação destes limites.

As formas de produção capitalista, a concorrência entre as multinacionais gigantescas e mundializadas, a concentração e centralização do capital, o crescimento da sua composição orgânica que proporciona a queda da taxa de lucro

com suas crises cíclicas de superprodução, de capital e de mercadorias e destas mais exploração sobre os trabalhadores, o arrocho salarial, a repressão crescente, a violência em todas as suas configurações e, portanto, miséria e fome são condições necessárias para o desenvolvimento do capital em todas as suas versões. Este quadro não pode ser modificado com reformas superficiais sob a ilusão de que o capitalismo pode seguir reformando-se, mas, na luta pela conquista de melhorias emerge a possibilidade de condições para a elevação do nível de consciência dos trabalhadores

“quanto mais o capitalismo se desenvolve, maior é o acirramento das contradições e mais reduzido se torna o espaço de reformas substantivas (aspectos de constituição das condições objetivas). Exatamente por isso o proletariado, não só não deve abandonar a luta por reformas cada vez mais profundas, como, ao contrário, deve intensificá-la, não com a ilusão de conquistar tais reformas, mas com o intuito de transforma-la numa tática indispensável que sirva como instrumento de criação e desenvolvimento da consciência e organização da classe (condições subjetivas) com vistas à transformação revolucionária do capitalismo. Dessa maneira, dependendo da forma como é conduzida, tal luta pode adquirir um caráter pedagógico, quer dizer, os trabalhadores vão aprendendo e percebendo, na própria prática, os limites postos pela realidade e, portanto, a necessidade de se organizar e qualificar sua luta.”³⁸²

Entre todas as formas de luta, construídas pelos trabalhadores, encontram-se aquelas onde prioritariamente acontece “a participação em forma de luta direta” como a greve por tempo indeterminado, e greve geral, as ocupações de terra, prédios, terrenos, a ocupação de instituições públicas, os bloqueios de vias públicas, as várias formas de rádio livre, a ocupação de fábricas e empresas, a ocupação de pedágios, formas de boicote/denúncia, etc. São formas de luta que tendem a tencionar a “legalidade” pela legitimidade do seu caráter³⁸³, e neste contexto, o próprio processo de “lutar por” torna-se “lugar de formação”, ponto de partida que leva à possibilidade de percepção a que nos referimos acima. Aquilo que se apresentava como senso comum, passa ser racional. O acúmulo de experiências possibilita a produção de um

³⁸² TUMOLO, Paulo Sergio. 2002, p. 244-245. O trabalho de pesquisa apresentado por Tumolo traz um estudo sobre a trajetória percorrida pela formação sindical da CUT acompanhando sua evolução política.

³⁸³ A desigualdade socioeconômica se expressa também na “falta de acesso no estado de direito, no interior do qual o preceito da igualdade de todos perante a lei se consolida na máxima dantoniana de que a lei garante as condições da desigualdade”. VIEIRA, Vera Lúcia. 2005, p. 4.

salto qualitativo onde a consciência consegue articular-se e passa a apreender a totalidade de uma realidade antes fragmentada.

Como vimos naquele contexto, a participação efetiva no interior da administração de Conselhos Populares formados pelos integrantes, eleitos nos Núcleos de Base atuantes no interior das lutas do movimento social local, colocava-se no terreno da possibilidade de formação prático-teórica. Ora, se a estratégia não é a emancipação/ruptura, é intrínseco ao processo de formação política, a ser promovido, o combate e a repressão às formas participação, principalmente quando estas se apresentam, como mencionamos acima, nas suas formas de confronto direto. Esta configuração repressiva esteve presente naquela administração já nos seus primeiros anos embora posteriormente tenha se tornado mais explícita, nas suas formas de criminalização.

Este processo nos leva a constatar a utilização, no interior do Partido dos Trabalhadores, e no campo sindical cutista, as mesmas formas de repressão utilizadas pelo Estado, para o seu controle hegemônico e neste sentido o estudo empreendido até o momento nos permite verificar naquele processo o seu aspecto que no terreno temático da criminalização das lutas sociais permite a formação de um “espaço de sombra” onde agiu a Articulação em nome do partido ou do sindicato, ao mesmo tempo em que defendia a “diferença”. É neste espaço que se localiza o *engodo ideológico fundamental*: a realização da prática repressiva de que necessitam, sem pagar ônus político por elas.

Assim, tomando como exemplo as palavras do então Secretário da Habitação, do Município de Diadema, Lício Gonzaga Lobo Júnior³⁸⁴, em relação ao uso da força policial no episódio da ação de reintegração de posse utilizada para desocupar a Vila Socialista: *“foi uma das mais duras e dolorosas decisões que fomos levados a tomar”*. Tais palavras expressam a lógica apresentada por aqueles que se utilizam deste “espaço de sombra” para efetuar e justificar a legalidade de tais atos. No conjunto de contradições ideológicas deste processo, aí se encontra parte da sua concretude: fazer o que faz o Estado autocrático, sem pagar o preço político por isso, ou seja, agir

³⁸⁴ Ver em TAVARES & MONTE. 2004, p. 56.

por dentro do processo de desqualificação e criminalização das lutas sociais, deixando o serviço sujo nas mãos da Justiça, em nome da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Com a escassez do emprego e a queda na qualidade da educação, pretende-se acalmar e evitar revoltas das massas populares através do discurso de uma suposta cidadania, vigiada pela legalidade, de lupa para o legal e quase sempre sem olhos para o que é justo”.

José Alves Trindade

A experiência vivenciada pela E.E. General José Artigas situada no município de Diadema referida neste estudo, teve como centro gerador, o trabalho desenvolvido pelo seu Conselho de Escola. Criados pela Lei Complementar 444/85, que dava a essa instituição o caráter deliberativo sobre questões de natureza administrativa, pedagógica e financeira da escola, tais Conselhos puderam de fato desenvolver a participação de todos os segmentos das unidades na gestão democrática.

Na escola Artigas esta possibilidade levou ao desenvolvimento de um trabalho por um período de mais de doze anos, que permitiu nos anos 90 um acúmulo de discussão coletiva, relacionado às questões que envolviam os objetivos gerais da escola, em um processo onde o Conselho de Escola passou a configurar-se como forte órgão de deliberação que na prática passou a dirigir a escola. Deste centro desmembravam-se as comissões/equipes que encaminhavam as decisões aprovadas. Este fato fez do Artigas uma escola reconhecidamente portadora de uma direção colegiada, que passou a expressar-se como centro gerador da ação pedagógica, político/educativa, em um processo interdisciplinar, voltado para a defesa da escola pública, avesso à cobrança de qualquer tipo de taxa ou ação voltada para fins lucrativos ou mesmo para subsidiar custos não providos pelo Estado.

Como podemos observar, a dimensão pedagógica decorrente deste envolvimento adquiriu o sentido pleno apregoado pela lei democratizante: deixou de se restringir ao espaço da sala de aula, manifestando-se nas ações de lutas que expressavam as necessidades da comunidade por uma escola de qualidade. Uma qualidade que se estendia do ensino estrito senso às atitudes e comportamentos que buscavam o entendimento da coisa pública, formando pessoas que se sentiam agentes do processo histórico. Neste processo os alunos eram incentivados, partindo da apreensão dos problemas de toda ordem, a reivindicar direitos como parte do currículo, em um contexto

que possibilitava a estes alunos conferir que a luta pela melhoria da qualidade do ensino público é a mesma luta a ser levada por emprego, salários, moradia, saúde, etc. Nas Assembléias de alunos, na organização do grêmio livre, nas reuniões pedagógicas, no centro das discussões, estava situada a condição de classe dos explorados e a sua perspectiva de emancipação. Neste sentido era incentivada a formação crítica do aluno em uma perspectiva de substituir a indisciplina pela organização e responsabilidade, consolidada e reforçada pelo trabalho coletivo.

A principal perspectiva do trabalho desenvolvido estava no estímulo de toda a comunidade à participação nos assuntos de natureza pedagógica, administrativa e financeira da escola. Possibilidade implícita na mobilização permanente por mais recursos para o ensino público, verdadeiramente gratuito e de boa qualidade. Neste sentido a escola concretizou condições de mobilização de caráter reivindicatório para buscar tais objetivos levando suas reivindicações até os órgãos responsáveis e participando das atividades sindicais docentes, não permitindo o alijamento da participação dos alunos, de seus responsáveis e de funcionários da escola, junto à luta docente.

Nos anos 90 o Brasil passou a promover com maior difusão o modelo econômico defendido pelo neoliberalismo internacional, intensificando a ação do mercado, modificando o papel do Estado e reduzindo os gastos públicos, em um contexto de gradativa restrição dos espaços democráticos necessários ao redimensionamento da atuação política da classe trabalhadora.

A lógica do mercado, própria do pensamento neoliberal e seus princípios de competitividade e qualidade, atingiram diretamente o setor educacional público através de reformas, que foram introduzidas e aprofundadas nos sistemas educacionais, orientadas e implementadas por organismos internacionais como FMI e o Banco Mundial.

A partir de 1995, com o início da reforma na educação paulista, na escola Artigas, o processo de participação/mobilização foi intensificado. As discussões que promoviam a reflexão sobre cada uma das medidas reformadoras implementadas e a necessidade do seu questionamento acentuaram o processo de participação, organização e de mobilização já existente na escola em um movimento de ascensão, contrário ao quadro geral de refluxo no processo de participação. As lutas de caráter reivindicatório, promovidas pela escola, também se ampliaram junto aos órgãos institucionais sempre

com a participação de professores e funcionários, além do apoio da subsede da APEOESP/Diadema.

No contexto de implementação das medidas neoliberais, da reconfiguração do papel do estado, de desregulação do trabalho, em que as organizações sindicais cutistas, substituíram o sindicalismo de confronto pelo sindicalismo participativo, observa-se a desmobilização das lutas sociais vinculadas às questões educacionais, fossem estas de caráter salarial ou de reivindicações por melhores condições de trabalho, ou contrária à política que prenunciava a desqualificação da educação no Estado.

Na lógica sindical e dos dirigentes do partido que se enunciava como de “esquerda”, a alteração de sua estratégia de luta era a resposta política à realidade que se apresentava, na qual a possibilidade de negociar as reformas foi vista como fator de favorecimento à classe trabalhadora. Neste sentido a radicalidade dos instrumentos de luta históricos dos trabalhadores foram substituídos por novas formas de luta indireta, de negociação, em meio ao avanço das medidas da Reforma Educacional e, no seu interior, a entidade que congregava os docentes, embora liderada por integrantes do Partido dos Trabalhadores, corrobora com as reformas propugnadas pelo governo, então liderado pelo partido Social Democrata Brasileiro (PSDB)

O abandono da radicalidade por parte dos dirigentes sindicais se manifestou na defesa das “novas formas de luta” em resposta às medidas reformadoras, contraditando os encaminhamentos da base da categoria que rompiam com o corporativismo ao dirigir o centro das reivindicações para o fim da Reforma. O exemplo mais claro desta condição expressou-se na greve de 2000, que foi consolidada e fortalecida pelas forças de oposição, no interior do movimento sindical docente, evidenciando um campo de ação, contrário aos métodos de negociação passiva levados pelo sindicalismo de participação/adesão.

A mobilização de 2000, quando apontou o resgate da escola pública como eixo principal a ser defendido fez crescer a chama que aproxima as lutas reivindicatórias: qualidade de ensino público, qualidade na saúde pública, qualidade para as necessidades do setor público, brutalmente sucateados pelas reformas neoliberais. Este fato agudizava a mobilização das bases envolvidas ao mesmo tempo em que recebia o apoio crescente da população em um processo que só poderia ser barrado e revertido por fortes medidas repressivas, aplicadas de forma orquestrada e eficiente para coibir e aplastar, qualquer tentativa de organização e resistência fora do âmbito de

controle sindical/participativo. É neste campo que situamos o projeto desenvolvido na escola Artigas e conseqüentemente a intervenção que sofreu.

Nos anos que se seguiram a greve de 2000, a força de mobilização da categoria no Estado de São Paulo sofreu grande arrefecimento, principalmente seus setores mais combativos, pois viam-se cada vez mais impossibilitados de lutar contra duas frentes: o governo e o sindicato que os devia representar.

De modo geral a crise de legitimidade, tanto do governo quanto do sindicato, que se institui neste processo, particularmente em relação à entidade sindical, expressa a contradição a que são levados ao tomar para si a função de dar encaminhamentos aos problemas que vivenciavam e de se organizar por reivindicações cujo provimento depende do Estado.

Por outro lado, a ação sindical quando optou pelas formas de participação negociada e corrobora para com a política de cunho neoliberal, passa a se confrontar com as demandas sócias e, nesta lógica, reproduz a ação do Estado. As formas de coação que institui, a delação e a criminalização, tornam-se, por vezes mais violentas que as do Estado, em um processo onde as bases da categoria costumam a reconhecê-lo como inimigo, onde a crise de legitimidade muito lentamente se desenrola, pois pressupõe a reorganização de tais bases em outra lógica.

Neste contexto, o que se observa em relação ao Artigas é que, assumindo a participação coletiva de caráter deliberativo logo após a abertura democrática, passou a constituir uma força social, em defesa da escola pública de qualidade, que se confrontou com as novas medidas, não pela consciência de classe, mas pela prática social que, em princípio era a que o Estado demandava e que passou a constituir-se em um projeto educacional que permite a construção da consciência reivindicativa.

Ao longo da década de 90, quando as práticas neoliberais se aprofundam e o adesismo sindical, colabora no processo de reformas, a ação prática desenvolvida pela escola Artigas, passou a ser denunciada e criminalizada pela direção do sindicato, junto ao conjunto de ações desenvolvido pelas forças mais combativas de oposição.

A escola Artigas manteve o seu projeto, depois de 2000, intensificando as suas principais reivindicações, apesar do controle sistemático da Diretoria de Ensino, que só foram reduzidas depois da demissão de um de seus professores, junto às demais demissões relacionadas ao contexto da greve de 2000. Desta forma o projeto, perdeu suas principais características e aos poucos se desmontou.

Considerando que a política apregoada, tendo como centro os Conselhos de Escola, era a da participação e mobilização social em prol da educação pública de qualidade, esta intervenção se caracteriza como a destruição de seu próprio projeto. Configurando-se assim a contradição entre a teoria e a prática.

Por outro, ao “não reconhecer” a função educacional que se manifesta nestas práticas que mobilizam a população para reivindicar seus direitos, o Estado manifesta o seu caráter autocrático, que restringe a participação da população ao direito de voto, cerceando a real participação das massas populares. No teor do Estado que assim se manifesta inverte-se o sentido da violência reputando às manifestações do movimento social e às suas formas de resistência, a violência e a insegurança em vigor na sociedade, conseqüente do quadro de “exclusão” sócio-econômico e cultural vigente.

Neste terreno onde a violência e a repressão, contra as manifestações do movimento social e de resistência organizado, acontecem sob a justificativa de constituem crimes comuns, desqualificados e esvaziados do seu conteúdo político, que situamos a experiência vivenciada pelo Conselho da E.E. General José Artigas, no período de 1985 a 2000, no interior do qual foram implementadas as medidas da Reforma da Educação pública paulista, junto à forte repressão desencadeada em resposta ao movimento docente expresso na greve de 2000, e a sua análise, como uma contribuição para o aprofundamento das reflexões sobre as diversas formas que estes Estados vêm se configurando em países latino-americanos, o sentido que possuem, a ideologia que vinculam, sua gênese e especificidade que adquirem e a sua função social.

O Estado autocrático, portanto, move-se sempre na perspectiva de coibir qualquer expressão organizada de resistência que carregue em si possibilidades de ampliar outros horizontes de formação, condição esta inerente às formas de luta direta.

Neste sentido a violência própria do capitalismo contém formas de opressão e repressão que institucionalizadas obscurecem sua necessidade intrínseca de dominação social e poder político de minorias sobre maiorias.

A intervenção que se deu no trabalho desenvolvido na escola Artigas contém a essência desta necessidade ao reprimir um projeto de formação voltado para a não submissão, para a reflexão e o questionamento, contrário ao derrotismo, ao fracasso e a subserviência. A pedagogia na perspectiva da luta de classe.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa e CAMARGO, Rubens Barbosa de (orgs). A Gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: *Gestão financiamento e direito à educação*. São Paulo. Xamã, 2001. p.69-78 e 79-88.

AFONSO, Almerindo Janela. *Estado, mercado, comunidade e avaliação*: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade. Vol. 20 nº 69. Campinas. 1999.

_____. *Avaliação Educacional*: regulação e emancipação. São Paulo. Cortez Editora, 2000. p.34.

ALBUQUERQUE, Helena M. de Paula. *A Escola-Padrão do Estado de São Paulo*: um referencial de gestão para uma escola democrática? 1997. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. (org.). *Sociedade e Política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O Sindicato como Instância Formadora dos Professores*: Novas Contribuições ao Desenvolvimento Profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil, 1964-1984*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1984.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (org.) *Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1995. p. 9-23.

ANDREWS, W. Christina & KOUZMIN, Alexander. *O discurso da nova administração pública*. Lua Nova. nº 45. São Paulo: CEDEC, 1998.

ANTUNES, Ricardo. (org.) Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro”. In: *Neoliberalismo, Trabalho e sindicatos*. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 71-84.

ANTUNES, Ricardo. *A Rebeldia do Trabalho – O Confronto Operário no ABC paulista*: as greves de 1978/80. São Paulo: Editora de Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. Textos de Sindicalismo e Política, 1999. Grupo de Trabalho Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOC – 2001). [http:// www.galizacig.com/htm](http://www.galizacig.com/htm) Acesso em: 17 de ago 2005.

_____. *A Desertificação Neoliberal no Brasil*. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 2004.

ARELARO, Lisete R. Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 82.

_____. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK Nora (org.) *O Cenário Educacional Latino-americano do século XXI: reformas em debates*. Campinas: Autores Associados. 2000. p. 95-116.

ASSIS, Silvana Soares. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP* (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

AZEVEDO, Clovis Bueno de. *A Estrela Partida ao Meio*: ambigüidades do pensamento petista. São Paulo: Entrelinhas, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contra-reforma*: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003. p. 134.

BIOTO, Patrícia Aparecida. *Aspectos Econômicos da Municipalização do Ensino*: o caso do Estado de São Paulo anos 80 e 90. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

BOITO, Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*, São Paulo: Xamã Editora, 1999.

_____. *Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil*. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº 14, junho de 2002. <http://www.espacoacademico.com.br/arquivo/boito.htm>. Acesso em 13 ago 2005.

BORON, Atílio A. Democracia e reforma social na América Latina – reflexões a propósito da experiência européia. In: *Estado Capitalismo e Democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994, 153-205.

_____. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.63-118.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, novembro, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: *Cadernos MARE da reforma do estado*, v.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CASTRO, Sandra. Apogeu e Crise do Populismo. In: *Introdução a uma História do Movimento Operário Brasileiro no Século XX*. Belo Horizonte: Vega, 1980. p. 52-81.

CEDI. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. APEOESP- dez anos-1978/1988: memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista. São Paulo, CEDI/PEEP, 1993. p. 90.

CHASIN, José. *O Integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. “Hasta cuanso ?” A propósito das Eleições de Novembro. In: *Revista Ensaio*, nº 10. São Paulo: Editora Escrita, 1982. p. 10.

_____. *A Miséria Brasileira. 1964-1994: Do Golpe Militar à Crise Social*, Santo André, Ad Hominem, 2000. p. 221.

CHAVES, Adriana J. Ferreira. *O Estado Capitalista brasileiro: um olhar crítico sobre as políticas sociais*. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Livia D., WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 75-123.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Realismo e anti-realismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. Notas sobre a questão cultural no Brasil. In: *Revista Escrita/Ensaio* nº1. São Paulo: Escrita. 1877.

CUT. A Reforma Sindical e a Proposta da CUT. Série Debate & Reflexões. Escola Sindical São Paulo – CUT. n ° 11, Dezembro de 2003. p. 18-19.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Comando Geral dos Trabalhadores no Brasil 1961 –1964*. Petrópolis: Vozes. 1986.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 191.

FARINHA NETO, Oscar. *Atuação Libertária no Brasil: A Federação Anarco-Sindicalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, (s/d).

FELIPE, Jesse Pereira. *Uma Análise Crítica do Sistema da Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP*.1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p. 321- 353.

_____. *Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

_____. *A Ditadura em Questão*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982, p. 131- 140.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir e GENTILI Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 54.

FERREIRA, Sueli Camargo. *Grêmio Estudantil, um disparador de subjetividades coletivas amancipatórias*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

FERREIRA, Maria de Lourdes. *Os arquivos da Administração Pública nos Municípios do ABC Paulista – A busca do fio de Ariadne*. 2005. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo. São Paulo.

FIOD, Edna Garcia M. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: RAMPINELLI, Waldir J. (org.). *No fio da Navalha: crítica às reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 201-225.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FORTUNATO, Marina Pinheiro. *O desafio da gestão participativa na escola pública no Estado de São Paulo e o desencontro do sistema central burocratizado 1991-1995*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. A formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

GARCIA, Cyro. *Partido dos Trabalhadores: Rompendo com a Lógica da Diferença*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense. Niterói.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. *Gestão democrática e a participação dos educandos; um caso em estudo*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

GENTILI, Pablo A. A. Adeus à escola pública. In: GENTILI, Pablo A.A. (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.228-252.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes. 1998.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política de pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 11-29.

GHANEM, Elie. Os Grêmios Livres e o Movimento Secundarista. In: *Cadernos do CEDI*, São Paulo, nº 19, 1989. p. 41.

_____. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, nº 3, Set/Out/Nov/Dez, 1996. p. 31-63.

GOHN, Maria da Glória. Educação, Trabalho e lutas sociais. In: GENTILI Pablo e FRIGOTTO Galdêncio (orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. *Autonomia da Escola e Neoliberalismo: estado e escola pública*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

GOULART, Débora Cristina. *Entre a Denúncia e a Renúncia: A APEOESP Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995/1998)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

GUERRA, Yolanda A. Demétrio. *A racionalidade hegemônica do capitalismo no Brasil contemporâneo: uma análise das suas principais determinações*. 1998. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA Jr., Aurélio. *A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-51.

HIRATA, Helana. Movimento Operário sob a Ditadura Militar. In: *Introdução a uma História do Movimento Operário Brasileiro no Século XX*. Belo Horizonte: Vega, 1980. p. 82-110.

HOBSBAW, Eric. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 92

JESUS, Damásio E. de. *Lei dos Juizados Especiais Criminais Anotada – atualizada de acordo com a Lei nº 10.259, de 12.07.2001*. São Paulo: Saraiva. 2002.

KRAWCZYK, Nora R. e VIEIRA, Vera Lucia, *Relatório de Pesquisa Interdisciplinar: O Estado da Arte das pesquisas sobre a Reforma Educativa na década de 1990 no Brasil, Argentina, Chile e México, financiada pela FAPESP – mimeo*.

_____. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora R., WANDERLEY, Luis

Eduardo. *América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-135.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. *O Movimento de Professores em São Paulo: O Sindicalismo no Serviço Público, O Estado Como Patrão*, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades estratégicas do Banco Mundial para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 100, Março de 1997. 11-36.

LÊNIN, Vladimir Ilich. El programa agrário de la social democracia em la revolución rusa de 1905 – 1907. In: *Obras Completas*. Madri Akal. Tomo XIII.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LÖWY, Michael. Do Movimento Operário Independente ao Sindicalismo de Estado – (1930-1945). In: *Introdução a uma História do Movimento Operário Brasileiro no Século XX*. Belo Horizonte: Vega, 1980. 24-51.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista*. São Paulo: Arte & Ciência. 1998. p. 112.

MANFREDI, S.M. Educação sindical no Brasil. Uma longa e conflituosa história. In *Forma&Conteúdo*. São Paulo: CUT - SNF, nº 6, 1994. p.3-7.

MARTINS, Roselene Silva de Oliveira. *O silêncio e o diálogo no ciclo da violência*. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa*. São Paulo: Cortez, 1997, p.111-133.

MELLO, Guiomar Namó de. *Social Democracia e Educação*. São Paulo: Cortez. 1993.

MENDES JUNIOR, Antônio. *Movimento estudantil no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MENEGUELLO, Raquel. *PT: a formação de um partido, 1979-1982*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões na senzala*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NERY, Vanderlei Elias. *Os efeitos da Reorganização do ensino fundamental em São Paulo no trabalho docente e nas estratégias familiares (1995-1998)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M. Emergência e Crise do Novo Sindicalismo no Setor Público Brasileiro. In: RODRIGUES, Iram Jácome (org.). *Novo Sindicalismo vinte anos depois*. Petrópolis - São Paulo: Vozes-Educ, 1999.

NUCCI, Guilherme de Souza. *Código de Processo Penal Comentado*. São Paulo: RT, 2005. p. 86.

OLIVEIRA, Francisco. A questão de estado. *Cadernos ABONG*, São Paulo, nº 08, junho de 1995. p.8.

_____. Crítica à razão dualista. O Ornitorrinco. São Paulo: Boi tempo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 97-90.

OLIVEIRA, Romualdo Portella de e CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições Estaduais brasileiras e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Sonia R. F. de. *Formulações de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PEDROSA, Mario. *Sobre o PT*. Partido dos Trabalhadores. São Paulo: CHED, 1980.

PESCUMA, Derna. *O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michel. *A Classe Operária no Brasil*. Vol II. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

POMAR, Pedro Estevam da Rocha. *A Democracia Intolerante – Dutra, Adhemar e a Repressão ao Partido Comunista (1946-1950)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

POMPEO, José Nicolau. *O Brasil e o Consenso de Washington no 1º e 2º mandatos de FHC*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SILVA, Antonio Ozaí. *História das Tendências no Brasil*: Origens, Cisões e propostas. São Paulo: Dag Gráfica e editorial, (s/d).

_____. Partido e Massas e Partido de Quadros: A Social-Democracia e o PT. São Paulo: CPV, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-29.

SIMÕES, Júlio Assis. *O dilema da participação popular*: a etnografia de um caso. São Paulo: Marco Zero, ANPOCS, 1992.

SPINDEL, Arnaldo. *O Partido Comunista na Gênese do Populismo*. São Paulo: Símbolo. Coleção de Ensino e Memória. Nº 27, 1980.

TAVARES, Julio & MONTE, Gonzaga. *PT Diadema. Uma história de militância e luta*. São Paulo: Terra das Artes, 2004.

TEDESCO, Juan C. El rol del estado en la educación. In: FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dgmar M.L. (orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1989.

TRONCA, Ítalo. *Revolução de 1930: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TUMOLO, Paulo Sergio. *Da Contestação à Conformação*: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora de Unicamp, 2002.

VALLE, Maria Ribeiro do. *1968 o diálogo e a violência*: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil. Campinas: UNICAMP, 1999.

VIANNA, Luís Werneck. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIEIRA, Vera Lucia. Criminalização das Lutas Sociais em Estados Autocráticos Burgueses. In: "Políticas del poder del poder financiero, resistencia y construcción de poder popular en Brasil y Argentina. Dictaduras militares y “democracias” desde los `60 hasta hoy”. Xº Jornadas Interescuelas/Departamentos de História. 2005.

VIEIRA, Vera Lucia, “Educação liberal em estados autocráticos burgueses”, In: *Revista UNICAMP*, volume 16, nº 3 (48), set/dez, 2005.

VIRIATO, Edagmar Orquizas. *Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998)*: Desconstrução da Escola Pública. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ZAIDÁN, Michel. *Pão e Pau: o sindicalismo reformista no Rio de Janeiro*. 1923-1926. 1982. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

Documentos Utilizados – Fontes de Pesquisa

1- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo

APEOESP. 1994. Jornal da APEOESP, nº 203, dez/jan.

_____. 1996. Jornal da APEOESP, nº 219, ago/set.

_____. 1998. Caderno de Teses XVI Congresso Estadual, Serra Negra.

_____. 2000. Jornal da APEOESP, nº 251, fev/mar.

_____. 2000a. Fax Urgente, nº 25, 09/05/2000.

2- Documentos Oficiais do Governo Federal e Estadual

BRASIL. 1961. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 27/12/1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>. Acesso em 25 de jan 2006.

_____. 1969. Decreto-Lei nº 898, de Setembro de 1969. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29/09/1969.

_____. 1971. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Introduz no país a obrigatoriedade da profissionalização em todos os cursos de 2.º Grau, e a valorização das áreas tecnológicas. Disponível em: <http://www.inf.ufsm.br/~caio/10.rtf>. Acesso em 08 de abril 2006.

_____. 1979. Lei nº 6.683, de 28 de Agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção I, de 28/08/1979.

_____. 1983a. Decreto-Lei nº 2.045, de 13 de Junho de 1983. Altera a Lei nº 6.708, de 30 de outubro de 1979, que trata da política salarial e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 14/07/1983.

_____. 1983b. Decreto-Lei nº 2.036, de 28 de Junho de 1983. Estabelece limite de remuneração mensal para os servidores, empregados e dirigentes da Administração Pública Direta e Autárquica da União e das respectivas entidades estatais, bem como para os do Distrito Federal e dos Territórios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 29/06/1983.

_____. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Diário Oficial da União de 05/10/1988. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 15 de jan de 2006.

_____. 1990. Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União de 12/12/1990. Disponível em http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8112_1.htm. Disponível em 22 de jan de 2006.

_____. 1996. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de Setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União de 13/09/1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/em1496.doc>. Acesso em: 04 fev. 2003.

_____. 1996a. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23/12/1996. Disp. em :<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em 04 fev. 2006

_____. 1996b. Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 08/07/1995. Disponível em : <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9424.htm>. Acesso em 23 de ago 2006.

_____. 1999. Portaria do MEC nº 839 de 26 de Maio de 1999. Institui Sistema de Avaliação para Educação Básica. Revogada pela Portaria MEC nº 931, 21 de Março de 2005.

_____. 2004. Decreto nº 5.299 de 07 de Dezembro de 2004. Fixa o valor mínimo anual por aluno que trata o artigo 6º § 1º da Lei 9.424 de 24 de Dezembro de 1996 para o exercício de 2004. Diário Oficial da União, v. 141, nº 235, de 08/12/2004. Disponível em http://www.proplad.ufba.br/ementario_1204.html. Acesso em 27 de jan de 2006.

_____. 2005. Portaria do MEC nº 931, de 21 de Março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação. Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

São Paulo (Estado). 1968. Lei nº 10.261 de 28 de Outubro de 1968. Estabelece o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado e institui o regime jurídico dos funcionários públicos civis do Estado. Seu Artigo 278 regulamenta a instituição da Comissão Processante. Diário Oficial v. 78 nº 206, de 29/11/1971. Disponível em: <http://www.corsasp.org/leiestadual.htm>. Acesso em 22 de jun 2006.

_____. 1971a. Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial v.81 nº 126 de 07/07/1971. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br>. Disponível em 16 de ago 2005.

_____. 1977. Secretaria da Educação do Estado. Decreto nº 10.623, de 26 de Outubro de 1977. Regulamenta o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e dá providências. Diário Oficial do Estado, v.87, nº.206, 27/10/1977.

_____. 1978. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 12.983 de 15 de Dezembro de 1978. Regulamenta as Associações de Pais e Mestres nas escolas estaduais. Regulamentado pela Resolução da SE nº 25/79 e pelo Comunicado de 30 de Setembro de 1998. Diário Oficial do Estado, v. 88 nº 230 de 16/12/1978. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf>. Acesso em 15 de fev 2006.

_____. 1985. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 444/85 de 27 de Dezembro de 1995. Estabelece o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, v. 95 nº 134 de 20/07/1985.

_____. 1989. Secretaria de Administração Pública. Lei nº 6.544 de 22 de novembro de 1989. Dispõe sobre o estatuto jurídico das licitações e contratos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações, concessões e locações no âmbito da Administração Centralizada e Autárquica. Diário Oficial do Estado, v.99, nº 218, 23/11/1989.

_____. 1995. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2 de 06 de Janeiro de 1995. Dispõe sobre o processo de escolha dos Delegados de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 25 de mar 2006.

_____. 1995a. Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE de 22 de Março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, Seção I, de 23/03/1995.

_____. 1995b. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.071 de 03 de Maio de 1995. Dispõe sobre a ocupação das dependências destinadas às zeladorias das unidades escolares da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado, v. 105 nº 83 de 04/05/1995. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 11 de jun 2006.

_____. 1995c. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.473, de 21 de Novembro de 1995. Institui o programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, v.105, n.222, 22/11/1995.

_____. 1995d. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.510, de 04 de Dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização

das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, v.105, nº 231, 05/12/1995.

_____. 1996. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.673 de 16 de Fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceira Educacional Estado/Município para o atendimento do Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado, v.106, nº 33, 17/02/1996.

_____. 1996a. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 27, de 29 de Março 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 23 jan 2006.

_____. 1996b. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 77 de 03 de julho de 1996. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado, Seção II, de 04/07/1996.

_____. 1997. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação CEE nº 9 de 30 de julho de 1997. Institui o Programa de Progressão Continuada do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 13 de fev de 2006.

_____. 1997a. Secretaria de Administração Pública. Lei nº 9.797 de 7 de outubro de 1997, que acrescenta dispositivos ao artigo 27, da Lei nº 6.544 de 22 de novembro de 1989, que dispõe sobre licitações e contratos. Diário Oficial do Estado, v.107, nº 193, 08/10/1997.

_____. 1997b. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 836, de 30 de Dezembro de 1997. Institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, v.107, nº 251, 31/12/1997.

_____. 1998. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 4, de 15 de Janeiro de 1998,. Dispõe sobre as normas a serem seguidas na composição curricular e na organização escolar. Diário Oficial do estado, Seção I, de 17 d/01/1998.

_____. 1998a. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 20, de 05 de Fevereiro de 1998. Dispõe sobre a Operacionalização da Reclassificação de alunos nas escolas públicas da rede estadual. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 17 de ago de 2006.

_____. 1998b. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI. Dispões sobre a implantação do Regime de Progressão Continuada no ensino público da rede estadual. Diário Oficial do Estado, Seção I, em 13 /02/1998.

_____. 1998c. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 67, de 18 de Março de 1998. Estabelece as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Diário Oficial do Estado Seção I, em 21 de Março de 1998.

_____. 1998d. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 5 de 15 de Abril de 1998. Apresenta o conceito de recuperação escolar. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, SE/CENP, 1998. p. 239-243.

_____. 2001a. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE nº 124, de 13 de Novembro de 2001. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 26 de jan de 2006.

_____. 2001b. Secretaria de Estado da Educação. Instrução SEE de 13 de Novembro de 2001. Esclarece a importância dos resultados objetivos de desempenho escolar, via Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP - para os agentes educacionais, na definição de estratégias/intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender.

_____. 2003. Secretaria de Administração de Pessoal. Lei Complementar nº 942 de 06 de junho de 2003. Altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, v.113, nº 107, de 07/06/2003.

_____. 2004. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 48.408 de 06 de Janeiro de 2004. Estabelece o Estatuto Padrão para as Associações de Pais e Mestres das escolas públicas estaduais. Disponível em: http://www.fde.sp.gov.br/subpages/PerguntasAPM/apm_novo_estatuto.htm. Acesso em 18 de jan 2006.

São Paulo (Município). 1979. Lei nº 8.989 de 29 de Outubro de 1979. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cíveis da União, das autarquias e das fundações públicas municipais. Diário Oficial do Município de São Paulo, em 30/10/1979, Folha I. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/>. Disponível de 02 de Jan 2006.

3- Documentos

“Esta Administração vai dar certo”. Nota oficial da Prefeitura de Diadema de 15 de junho de 1983.

“Breve Relato da Situação do Partido dos Trabalhadores em Diadema”. in: Publicação do Diretório Municipal do PT. São Paulo. 21 de junho de 1983.

“Por um PT de Massas Democrático e Socialista”. In: Caderno da Articulação, Teses Nacionais. Setembro de 1987.

“Acordo para Unificar o Partido e Derrotar a Burguesia em Diadema”, de 05 de fevereiro de 1988.

“Mensagem do Lula”. Brasília, 28 de Fevereiro de 1988.

“Manifesto da Associação dos Moradores em Favela de Diadema”, de 12 de agosto de 1989.

“Nota à Imprensa e à População”, da Executiva do Diretório Municipal do PT Diadema, de 09 de agosto de 1989.

“Nota do Diretório Municipal do PT Diadema”, de 10 de agosto de 1989.

“Resolução sobre os acontecimentos em Diadema”, in: Circular Interna nº 125/89. Diretório Regional de São Paulo. Partido dos Trabalhadores, de 16 de agosto de 1989.

“Proposta da Prefeitura de Diadema para o Gazuza”. Ofício da Prefeitura Municipal de Diadema de 25 de agosto de 1989.

“À Comissão de Ética, Diretório Estadual e Nacional”. Documento assinado por militantes petistas e independentes de Diadema, de 07 de Setembro de 1989.

“Sobre Diadema”. Resoluções do Diretório Regional de São Paulo. Partido dos Trabalhadores, de 02 de Setembro de 1989.

“Proposta de Prefeitura de Diadema para o Buraco do Gazuza”. Gabinete do Prefeito, de 14 de Setembro de 1989.

“Sobre Diadema”, in: Jornal PT Informa. 1990. Órgão do Diretório Regional do PT/SP. São Paulo, fevereiro, nº 35, p.05.

“Carta da Comissão de Ocupantes da Vila Socialista à Anistia Internacional”, de 14 de Dezembro de 1990.

“Defendamos a Vila Socialista”, in: Jornal Massas. 1990. Órgão público da Tendência do Partido Operário Revolucionário. São Paulo, 18 de dezembro. Ano II. Edição Especial.

“Ofício” Retirado em reunião Extraordinária de Representantes de Escola de Diadema, de 07 de maio de 1997.

“Documento da Executiva da Apeoesp/Diadema”, de 08 de maio de 1998.

“E.E. General José Artigas”. Ofício nº 41 de 20 de maio de 1997.

“Autos da Sindicância”. Processo nº 136/97. Vara Central da Infância e da Juventude. São Paulo.

“Pedido de Arquivamento”. Ministério Público do Estado de São Paulo. Inquérito Policial nº 27.498/99.

4- Jornais

“Tumulto nas Convenções”, in: *Folha de São Paulo*. 1983. São Paulo, 13 de junho, Caderno Cotidiano, p.C2.

“Tumulto na pré-c convenção do PT em Diadema”, in: *Diário do Grande ABC*. 1983a. São Paulo, 13 de junho.

“Prefeitura derruba barracos e promove reintegração de área”, in: *Diadema Jornal*. 1989. São Paulo, 11 de maio.

“A escola pública tem solução”, in: *Folha de São Paulo*. 1990. São Paulo, 22 de março, Caderno A, p. 03.

“Prefeito é agredido por manifestantes”, in: *Diário do Grande ABC*. 1998. São Paulo, 10 de agosto, p. s/n.

“Alunos de Diadema protestam contra a prisão de professor”, in: *Diário Popular*. 1999. São Paulo, 16 de junho, Caderno Cidade, p.09.

“Professores da rede estadual de ensino invadem Câmara de Diadema”, in: *Diadema Jornal*. 1999a. São Paulo, 23 de dezembro, Caderno Política, p. A3.

“Professores de universidades públicas de SP entram em greve”, in: *Folha Online*, 2000. São Paulo, de 25 de abril, 21h09, <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 11 de nov de 2005.

“Polícia ocupa campus da FATEC para impedir novos protestos”, in: *Folha Online*. 2000a. São Paulo, 15 de maio, 14h45. , <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de jun de 2006.

“Acampamento reúne 60 professores na praça da República”, in: *Folha Online*,. 2000b, de 15 de maio, 14h45. <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de jun de 2006.

“Polícia subdimenciona a manifestação”, in: *Folha de São Paulo*. 2000c. São Paulo, 19 de maio, Caderno Cotidiano, p. C3.

“Batalha na Paulista: PM contra grevistas”, in: *Jornal da Tarde*. 2000d. São Paulo, 19 de Maio, Caderno Geral p. 15 e 16A.

“Polícia ocupa campus da FATEC para impedir novos protestos”, in: *Folha Online*. 2000e. São Paulo, 19 de maio, 20h32. <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de jun de 2006.

“Manifestante agride e fere governador”, in: *Diário Popular*. 2000f. São Paulo, 20 de maio, Caderno Cidade, p. 07.

“Adesão à greve triplica após confronto”, in: *Folha de São Paulo*. 2000g. São Paulo, 23 de maio. Caderno Cotidiano, p. C6.

“Secretaria pune diretores que dão apoio a grevistas”, in: *Folha de São Paulo*. 2000h. São Paulo, 25 de maio, Caderno Cotidiano, p. C5.

“A demissão de dirigentes”. In: *Folha Online*. 2000i. São Paulo, 25 de Maio, 17h05. <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 02 de jun de 2006.

“Protesto reúne 20 mil; impasse continua”, in: *Folha de São Paulo*. 2000j. São Paulo, 26 de Maio, Caderno Cotidiano, p. C1aC3.

“Professores apedrejam e ferem Covas”, in: *Folha de São Paulo*. 2000l. São Paulo, 02 de junho. Caderno Cotidiano, p. C1 a C3.

“Paulistanos acham que Covas agiu mal”, in: *Folha de São Paulo*. 2000m. São Paulo, 03 de junho. Caderno Cotidiano, p. C1.

“Professores ameaçam soltar colegas presos”. In: *Notícias Populares*, 2000n. São Paulo, 03 de Junho, Caderno Sindical p. 02.

“Com jeito de cidadão comum”. In: *Revista Época*. 2000o. São Paulo, 05 de Junho, p. 39 a 42.

5- Atas das Reuniões do Conselho de Escola

Ata da reunião do dia 01 de outubro de 1995.

Ata da reunião do dia 24 de novembro de 1995.

Ata da reunião do dia 27 de março de 1996.

Ata da reunião do dia 16 de agosto de 1996.

Ata da reunião do dia 21 de novembro de 1996.

Ata da reunião do dia 15 de abril de 1997.

Ata da reunião do dia 17 de setembro de 1997.

Ata da reunião do dia 08 de outubro de 1997.

Ata da reunião do dia 30 de outubro de 1997.

Ata da reunião do dia 09 de abril de 1998.

Ata da reunião do dia 22 de abril de 1998.

Ata da reunião do dia 26 de junho de 1998.

Ata da reunião do dia 03 de julho 1998.

Ata da reunião do dia 10 de novembro de 1998.

Ata da reunião do dia 21 de maio de 2001.

Ata da reunião do dia 28 de agosto de 2001.

6- Termos de Ação Supervisora

Termo de ação supervisora do dia 06 de maio de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 14 de julho de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 25 de julho de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 03 de julho de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 16 de julho de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 20 de setembro de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 18 de outubro de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 20 de outubro de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 05 de novembro de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 12 de novembro de 1999.
Termo de ação supervisora do dia 23 de novembro de 2000.

7- Material audiovisual

Vila Socialista. Brasil: SBT, 1990. Videocassete (15'min.): VHS. NTSC, som, color.
Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourir. PUC-SP.

8- Sites

<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/alesp/menuitem>. Acesso em 15 de mar 2006.

<http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 02 de mar 2006.

<http://www.inep.gov.br/> . Acesso em 23 de jun de 2005.

<http://www.noticiaslusofonas.com/.view.php>. Acesso em 12 de Novembro de 2004.

<http://www.seade.gov.br/> . Acesso em 24 de jan 2006.

<http://www.diadema.sp.gov.br>. Acesso em 04 de julho de 2005.

<http://www.torturanuncamais-rj.or.br> . Acesso em 07 de nov de 2005.

ANEXO I

Lei Complementar nº 444/1985 - de 27 de Dezembro de 19985.

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas

Artigo 95 – O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º – A composição a que se refere o "caput" obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I – 40% (quarenta por cento) de docentes;

II – 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III – 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV – 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V – 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º – Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º – Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º – Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 5º – São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;

d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II – Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seus desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

§ 6º – Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

§ 7º – O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8º – As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

ANEXO II

REGIMENTO ESCOLAR TÍTULO I: DOS PRINCÍPIOS GERAIS

O regimento escolar é um instrumento que permitirá colocar em prática toda a discussão pedagógica, financeira e administrativa, a partir das decisões do Conselho de Escola. Entretanto, seria ingenuidade se pensássemos que o regimento promoverá, por si só, melhorias em relação à escola que queremos para esses adolescentes de periferia, filhos de trabalhadores. Não se pode falar em melhoria da qualidade do ensino, sem mudanças estruturais no país que garantam emprego, habitação, saúde e educação, aos pais e a estes alunos. Assim, de nada adianta o mais bem dos elaborados regimentos, quando sabemos que a maioria das escolas do Estado mais rico do Brasil não tem sequer funcionários suficientes, e uma quantidade mínima de bibliotecas, laboratórios, computadores, filmadoras, etc. Da mesma forma, não se pode falar em garantia do acesso e permanência, quando a realidade mostra justamente o contrário: crianças, buscando vagas distante de seu local de moradia e adolescentes do ensino médio disputando bingos de vagas. Sem falar de professores que não têm acesso a uma formação contínua de qualidade, já que esse PECs mais parecem adultos, imitando linguagem infantil. Não obstante esses entraves, apresentamos alguns princípios gerais:

I.- A direção colegiada, constituída pela direção, professores, pais, alunos e funcionários, deliberativa e executiva, é responsável por toda política educacional elaborada dentro da UE. Dilui-se assim, a excessiva centralização da tradicional direção, não só no aspecto deliberativo, mas sobretudo no executivo. Exemplificando a questão financeira: as comissões de manutenção, de compras, de merenda e de funcionários substituem a ação individual do diretor, centralizador das verbas repassadas à escola pelo Estado (DMPP, Consumo, FDE/APM, MEC/APM), garantindo-se maior transparência na utilização dessas verbas públicas. Igualmente, do ponto de vista administrativo, o conceito de avaliação-desempenho de cada funcionário será fruto de

um debate coletivo, refletindo, não a visão unilateral do diretor, mas sim uma avaliação que extrapole o fazer administrativo. Pedagogicamente, buscar mecanismos de interdisciplinaridade, a partir da discussão conjunta, significa exigir de todos os envolvidos no processo educacional, conhecimentos que extrapolem a mediocridade dos livros didáticos, processo enriquecido por debates, por exemplo, sobre a conjuntura nacional e internacional. Como consequência, o princípio da direção colegiada vai gerando, pouco a pouco, cultura e responsabilidade. De um lado, professores e direção substituirão o tradicionalismo das aulas expositivas, passando a refletir a escola como um todo, ponto de partida para a construção do saber; de outro, a comunidade escolar, valorizando a escola não só como órgão prestador de serviços, passando a se importar gradativamente com a sua qualidade, pois, num processo colegiado, esta comunidade conservará o prédio, os equipamentos, os espaços nela utilizados, já que estará deliberando sobre o que ocorre no seu interior.

II.- Nesse sentido, dentro dessa visão de direção colegiada, partimos do princípio de que tudo deve ser deliberado pelo Conselho de Escola, indiferentemente das esclerosadas e extemporâneas leis vigentes que dificultam a verdadeira autonomia da escola pública. Estabelecido esse princípio, será possível discutir e formar alunos críticos, já que a liberdade de expressão e organização, desvinculadas da opressão das leis vigentes, permitirá construir uma escola que, primeiro tenha funcionários, depois, parabólicas e computadores. A necessidade dessa superação construirá a escola crítica e democrática. Os interesses imperialistas serão desnudados e desmascarados à medida que a comunidade escolar entender que as leis vigentes são, com raras exceções, expressão desses interesses. A escola laica e democrática será construída como estamos construindo este regimento. O envolvimento do conjunto da escola substitui o diretor que impõe em todas as escolas um regimento à imagem e semelhança do Estado centralizador e opressor.

III.- Evasão e repetência devem ser traduzidos em cima de princípios de corresponsabilidade. Do aluno, que necessariamente buscará ser um autodidata. Do professor, que passará a ver o aluno como um aliado de classe, e substituirá gradativamente a opressão das notas pela formação de conceitos de auto-estima e conseqüentemente de liberdade e solidariedade humanas, pedra-de-toque de qualquer experiência educativa. A diminuição da evasão e repetência não pode ser um preocupação meramente numérica com objetivo de diminuir gastos com educação, mas sim uma preocupação com a permanência do aluno na escola e a garantia de uma escolaridade real.

TÍTULO II: DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO

Artigo 1º. A Escola Estadual General José Artigas, situada à Rua Getúlio Vargas, 121 – Jardim Marilene – Diadema, é uma instituição pública, que oferece o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e o ensino médio de 1ª a 3ª séries, totalmente mantida pelo Estado, sem vínculo com a iniciativa privada e sem cobrança de taxas de qualquer natureza, tendo em vista sua clientela extremamente carente social e economicamente.

Parágrafo Único: A escola foi criada pelo Ato 24, publicado no DOE de 25.11.65, tendo sido instalada pela Resolução SE 53 de 21.03.85, publicado no DOE de 22.03.85, nos termos do inciso III, artigo 7º da Deliberação CEE nº 29/82 e não recebeu até o momento nenhuma reforma geral e seu estado físico é o seguinte (conforme laudo, datado de 16.10.96, subscrito pelo engenheiro Maluf e Assistente de Planejamento Maria Ignês dos Santos, ambos da FDE):

I.- COBERTURA: telhas quebradas (canaleta 90), possibilitando a infiltração de água nas salas de aula e área administrativa;

II.- INSTALAÇÃO ELÉTRICA: quadros de distribuição, apresentando

superaquecimento em uma de suas fases, fios ou circuitos ligados diretamente na chave, sem dispositivo de segurança. Sistema de proteção, para-raio radioativo;

III.- INSTALAÇÕES HIDRÁULICAS: sanitários de alunos, apresentando vazamento pela tubulação de água, vasos sanitários chumbados com cimento, conjunto motor-bomba não está em boas condições de funcionamento;

IV.- PISO: os pisos das salas de aula, circulação, pátio e área externa encontram-se bastante grossos e desgastados;

V.- CAIXILHOS: os caixilhos das salas de aula e área administrativa encontram-se bastante danificados;

VI.- OBSERVAÇÃO: a escola necessita de reforma geral.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Artigo 2º.- A educação implementada nesta unidade se respalda em princípios de liberdade, solidariedade e responsabilidade e tem por finalidade formar o aluno crítico, capaz de ser cidadão participativo na busca de melhores condições de vida e trabalho; que defenda saúde, educação e habitação, sob responsabilidade do Estado, além de envolver todos os segmentos da escola para atingirmos as metas, descritas oportunamente no Plano de Gestão.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Artigo 3º. Essa escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno e tem 12 salas de aula, 5 ambientes (laboratório, educação física, artística, matemática e biblioteca). Um amplo pátio, onde se agregam várias salas (grêmio estudantil, estoque de merenda, inspetores, funcionários, vestiários com chuveiros quentes, cozinha, cantina e dois sanitários para alunos). Possui também uma segunda quadra de esporte em construção e um espaço enorme nas áreas

laterais, próprio para a construção de uma área de lazer, útil às centenas de crianças e adolescentes moradoras numa das maiores favelas de Diadema, em frente à escola.

Artigo 4º. O calendário escolar, contendo carga horária e dias de efetivo trabalho escolar, será sempre discutido e deliberado pelo Conselho de Escola, privilegiando a qualidade e não a quantidade.

TÍTULO III DA GESTÃO

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS

Artigo 5º. A gestão dessa escola baseia-se em princípios de autonomia pedagógica, financeira e administrativa, combinados com princípios de direção colegiada e de co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços públicos, desatrelados e sem qualquer tutela de legislação vigente que inviabilize a construção de uma gestão democrática de fato, e far-se-á mediante:

I.- tomada de decisões, a partir das discussões do Conselho de Escola, mantendo seu caráter deliberativo. A composição e funcionamento do Conselho se darão de acordo com o Artigo 95, da Lei 444/85; conquista da luta do magistério;

II.- paralelamente ao Conselho de Escola, a autonomia se constrói, somando-se a outras instâncias que existem na escola: Assembleia Geral de alunos e professores; Comissão de Compras, de Manutenção, de Funcionários, de Merenda Escolar; Reuniões Pedagógicas ampliadas com a participação do Grêmio e Pais de alunos;

III.- elaboração, implementação e acompanhamento da proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar;

IV.- será garantida a discussão permanente entre Conselho de Escola, APM, Grêmio Estudantil, com o objetivo de conscientizar a todos de que a escola é um espaço público e sua preservação será obra de todos esses segmentos.

CAPÍTULO II DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Artigo 6º. A escola contará, no mínimo, com as seguintes instituições escolares, podendo ser criadas outras, sempre de conformidade com as decisões do Conselho de Escola:

I.- APM, instituição jurídica, receptadora das verbas públicas, gerenciadas conforme decisões do Conselho de Escola, garantida a total transparência da aplicação dessas verbas;

II.- Grêmio Livre Estudantil, criado de forma autônoma, garantida sua total liberdade de expressão, manifestação e organização.

Parágrafo Único: As eleições para o Grêmio e APM serão realizadas, anualmente, de acordo com o estatuto de cada entidade..

CAPÍTULO III DOS COLEGIADOS

Artigo 7º. A escola conta com os seguintes colegiados:

- I. Conselho de Escola;
- II. Conselho de Classes e Séries;

SEÇÃO I DO CONSELHO DE ESCOLA

Artigo 8º. O Conselho de Escola, com composição e atribuição definidas no Artigo 95, da Lei 444/85, terá o caráter essencialmente deliberativo.

Parágrafo Único: As reuniões do Conselho de Escola serão sempre ampliadas, garantida a voz a todos participantes e voto somente aos conselheiros, conformando-se o princípio da Direção Colegiada.

Artigo 9º. O Conselho de Escola decidirá sobre normas e convivência, após consulta a todos os segmentos da realidade escolar.

SEÇÃO II DO CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE

Artigo 10º. O conselho de classe e série, enquanto colegiado, responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-á de forma a:

- I. possibilitar a inter-relação de profissionais, pais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;
- II. propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como sobre a progressão continuada;
- III. favorecer a integração e a sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;
- IV. orientar o processo de gestão do ensino.

Parágrafo Único: O conselho de classe e série será constituído

por todos os professores de uma mesma série ou classe, pelo professor coordenador, pela direção, por professores, funcionários, pais e alunos interessados, independentemente da idade destes e do número de participantes.

Artigo 11º. O conselho de classe/série deverá se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou extraordinariamente, quando necessário.

CAPÍTULO IV DAS NORMAS DE GESTÃO E CONVIVÊNCIA

Artigo 12º. As normas de gestão e convivência se fundamentam em princípios de solidariedade, pluralidade cultural e de opiniões, autonomia, responsabilidade, coresponsabilidade e gestão democrática.

Artigo 13º. As normas de gestão e convivência serão elaboradas com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (pais, alunos, professores, funcionários e direção) e posteriormente enviadas ao Conselho de Escola para apreciação e aprovação.

§ 1º: As normas de gestão e convivência, apesar de possuírem princípios comuns, serão diferenciadas entre o ensino fundamental e o médio, considerando as realidades éticas e de comportamento de cada modalidade de ensino.

§ 2º: Os direitos e deveres explicitados nas normas serão garantidos mediante a supervisão, de forma coletiva, pelo mesmo fórum que os elaboraram.

§ 3º.- Elaboradas, as normas serão anexadas anualmente a esse regimento, bem como distribuídas individualmente a todos os segmentos da escola.

Artigo 14º.- Para os casos de descumprimento das normas de gestão e convivência, vencidos os estágios previstos nas normas, serão convocadas assembleias gerais e para os casos mais graves, será ouvido o Conselho de Escola que encaminhará soluções.

CAPÍTULO V DO PLANO DE GESTÃO DE ESCOLA

Artigo 15º.- O plano de gestão, documento que refletirá toda a prática pedagógica da escola, tanto do ponto de vista teórico, quanto operacional, será elaborado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

§ 1º.- O plano de gestão terá duração de quatro anos e contará no mínimo com o seguinte:

I.- diagnóstico sócio-político-econômico e cultural da realidade escolar (estado, município, bairro, clientela, escola, recursos físicos e humanos);

II.- objetivos da escola;

III.- metas e ações a serem desenvolvidas;

IV.- planos de curso e de ensino.

§ 2º.- O plano de gestão, bem como o calendário escolar, quadro curricular, horários de trabalho dos funcionários e funcionamento da escola, proposta de trabalho dos professores coordenadores pedagógicos, agrupamento de alunos e sua distribuição, quadro deficitário de funcionários, planilhas com estimativas financeiras necessárias para o bom

andamento da escola, serão anexados anualmente ao regimento escolar, estando à disposição dos interessados.

Artigo 16º.- O plano de gestão será apreciado e aprovado pelo Conselho de Escola.

TÍTULO IV DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS

Artigo 17º.- A avaliação da escola constitui um elemento fundamental para reflexão e transformação da prática pedagógica de alunos e professores e terá como princípios:

I.- a luta pela melhoria da qualidade do ensino;

II.- a valorização da avaliação interna, individual e coletiva, em detrimento da avaliação externa, punitiva, discriminatória, elitizante e desconectada da realidade particular das escolas;

III.- a valorização da auto-avaliação como instrumento de conscientização e politização;

IV.- reelaboração dos objetivos, conceitos, métodos, visando à superação das dificuldades, tanto imediatas quanto estratégicas, apresentadas pela instituição, pelo professor ou pelo aluno.

CAPÍTULO II DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Artigo 18º.- A avaliação institucional será realizada, através de procedimentos internos, sendo que seus objetivos serão definidos pelo Conselho de Escola.

Artigo 19º.- A avaliação institucional deverá ser feita de forma contínua e sistemática, em conformidade com os princípios aqui estabelecidos, substituindo o caráter punitivo nela inerente pela elevação da auto-estima.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Artigo 20º.- O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem será realizado através de procedimentos internos, de forma contínua, cumulativa e sistemática.

Artigo 21º.- A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivos:

I.- diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;

II.- possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;

III.- fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação dos alunos (de acordo com os princípios desse regimento);

IV.- orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Artigo 22º.- A sistemática de avaliação do aluno será feita por conceitos A,B,C,D e E, sendo que os conceitos A,B e C serão considerados satisfatórios e os D e E insatisfatórios.

Artigo 23º.- As anotações do rendimento do aluno, bem como o controle de frequência e síntese do conteúdo programático, serão feitos em diários, a critério de cada professor, que, no final de cada bimestre, identificarão os alunos com rendimento satisfatório e insatisfatório.

Parágrafo Único: No calendário escolar estarão previstas quatro reuniões, uma a cada bimestre, dos conselhos de classe e série, com participação de pais, alunos e professores, onde serão adotados procedimentos de encaminhamentos frente às dificuldades apresentadas. Estarão também previstas reuniões mensais, num só período, com todos os docentes da escola, para organização pedagógica dos encaminhamentos.

TÍTULO V
DA ORGANIZAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

CAPÍTULO I
DA CARACTERIZAÇÃO

Artigo 24º.- Nesta UE, a organização e desenvolvimento do ensino estão fundamentados nos princípios do trabalho coletivo, da liberdade e da solidariedade de classe, abrangendo:

- I.- níveis, cursos e modalidades de ensino;
- II.- currículos;
- III.- progressão continuada;
- IV.- projetos especiais.

CAPÍTULO II
DOS NÍVEIS, CURSOS E
MODALIDADES DE ENSINO

Artigo 25º.- Esta escola ministrará:

I.- O ensino fundamental, com duração de quatro anos, de 5ª a 8ª séries, organizado em um ciclo, admitindo-se o regime de progressão continuada;

II.- O ensino médio, com duração de três anos, de 1ª a 3ª séries, organizado em um ciclo, admitindo-se o regime de progressão continuada.

§ 1º.- Esta escola não adotará nenhum regime de parceria com a iniciativa privada para organização e desenvolvimento do ensino, por entender que o ensino público é de única e exclusiva responsabilidade do Estado.

§ 2º.- A escola organizará o ensino em ciclos, visando o melhor acompanhamento do processo de progressão continuada, porém essa organização não implica na escola aceitar os entraves burocráticos decorrentes desta.

CAPÍTULO III
DOS CURRÍCULOS

Artigo 26º.- O currículo dos cursos dos diferentes níveis de ensino estará adequado a proposta pedagógica da escola, valorizando a interdisciplinaridade e projetos de estudos ligados a diferentes temas.

§1º: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, não discutidos amplamente com a base dos professores, poderão servir de orientação no trabalho docente, sem qualquer caráter obrigatório, de modo que venha impor uma camisa-de-força, à prática pedagógica da escola.

§ 2º: A escola discutirá, ao final de cada ano letivo, qual será a grade curricular para o próximo ano.

CAPÍTULO IV
DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Artigo 27º.- A escola admite a progressão continuada, para o ensino fundamental e médio, não só para o acesso e permanência do aluno na escola, mas sobretudo para elevação do conceito de auto-estima, orientando-o para a necessidade da formação autodidata em decorrência dos problemas estruturais do país que, a cada ano, retira conquistas sociais históricas dos trabalhadores, assim como reduz as verbas para o serviços públicos: saúde, educação, habitação, etc.

CAPÍTULO V
DOS PROJETOS ESPECIAIS

Artigo 28º.- A escola desenvolverá os seguintes projetos especiais:

I.- de grupos de estudo e pesquisa, incluindo laboratório e biblioteca;

II.- de cultura e lazer;

III.- de recuperação e reforço da aprendizagem;

IV.- de acompanhamento e suporte técnico para os professores, no atendimento aos alunos com diferenças auditivas, mentais, visuais, etc;

V.- outros de interesse da comunidade, inclusive para utilização da escola nos finais de semana.

Parágrafo Único: Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão discutidos e aprovados pelo Conselho de Escola.

TÍTULO VI
DA ORGANIZAÇÃO TÉCNICO-
ADMINISTRATIVA

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO E DOS PRINCÍPIOS

Artigo 29º.- A organização técnico-administrativa dessa escola fundamenta-se nos princípios da direção colegiada, na qual o trabalho coletivo é o mecanismo de democratização da escola.

Artigo 30º.- A organização técnico-administrativa compreende:

- I.- núcleo de direção colegiada;
- II.- núcleo técnico-pedagógico;
- III.- núcleo administrativo e operacional;
- IV.- corpo docente;
- V.- corpo discente.

CAPÍTULO II DO NÚCLEO DE DIREÇÃO COLEGIADA

Artigo 31º.- A direção colegiada é centro deliberativo e executivo de todo o projeto político-educacional da UE.

Parágrafo Único: Integram o núcleo de direção colegiada o diretor de escola, o vice-diretor, professores, funcionários, alunos e pais.

Artigo 32º.- Compete a direção colegiada buscar formas para realização de eleições direta para diretor e vice-diretor de escola, visando o processo de democratização da escola pública.

Artigo 33º.- Cabe ao diretor e ao vice-diretor de escola:

- I.- Zelar pelo bom andamento da vida funcional de todos os funcionários públicos da escola;
- II.- Executar a folha de pagamento, isenta de erros;
- III.- Colaborar na administração dos recursos financeiros e materiais enviados à escola, bem como participar do processo de compras de materiais;
- IV.- Participar e representar a escola junto aos órgãos oficiais;
- V.- Responsabilizar-se pela legalidade, regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;

VI.- Buscar a integração da escola com a comunidade;

VII.- Encaminhar outras deliberações estabelecidas pelo Conselho de Escola;

CAPÍTULO III DO NÚCLEO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Artigo 34º.- O núcleo técnico pedagógico é composto pelos professores coordenadores pedagógicos e terá a função de assessorar professores, alunos e pais de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Parágrafo Único:- Essa assessoria não se restringe meramente ao caráter técnico, mas, em particular, à função executiva, exigida pelo cotidiano da unidade escolar.

CAPÍTULO IV DO NÚCLEO ADMINISTRATIVO E OPERACIONAL

Artigo 35º.- O núcleo administrativo e operacional é composto pelos funcionários da escola, independentemente de suas funções, entendidos como trabalhadores em educação, indispensáveis para a realização da tarefa do ensino-aprendizagem, engajados na proposta educacional da escola e não subalternos a ela.

Parágrafo Único:- Entende-se que, diante da importância do núcleo administrativo e operacional no trabalho educacional, urge mudanças no obsoleto módulo, piorado pelo atual governo que o reduziu pela metade, escravizando, assim, toda a escola, no que tange ao atendimento, limpeza, entrada, saída, organização de corredores e pátios, preparo de merenda, etc.

Artigo 36º.- Tendo em vista a dinâmica do trabalho coletivo, o núcleo administrativo e operacional da escola estabelecerá, com responsabilidade, sua própria rotina de trabalho, visando sempre ao bom atendimento à comunidade escolar.

CAPÍTULO V DO CORPO DOCENTE

Artigo 37º.- Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, vinculadas ao trabalho coletivo, incumbindo-se de:

I.- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
II.- comprometer-se com um plano de trabalho, visando ao aprimoramento da relação ensino-aprendizagem;

III.- participar das atividades de articulação da escola com a comunidade;

IV.- entender que o aluno é o sujeito do processo educativo e não é alheio a sua classe social.

CAPÍTULO VI DO CORPO DISCENTE

Artigo 38º.- Integram o corpo discente todos os alunos da escola, a quem se garantirá o direito de manifestação e expressão, objetivando formar pessoas conscientes e responsáveis; cidadãos ativos, participativos, lutadores e que se habilitem para enfrentar as dificuldades hoje impostas pelo mundo do trabalho.

TÍTULO VII DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO

Artigo 39º.- A organização da vida escolar visa garantir o acesso, a permanência e a progressão nos estudos, bem como a regularidade da vida escolar do aluno, abrangendo os seguintes aspectos:

I.- formas de ingresso, classificação e reclassificação;

II.- frequência e compensação de ausências;

III.- promoção e recuperação;

IV.- expedição de documento de vida escolar.

CAPÍTULO II DAS FORMAS DE INGRESSO, CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Artigo 40º.- A matrícula na escola será efetuada pelo pai ou responsável ou pelo próprio aluno, quando for o caso, sendo que o atendimento da demanda é de exclusiva garantia responsabilidade do Estado, observado o critério de classificação e reclassificação, a partir da 5ª série do ensino fundamental.

Parágrafo Único:- Para garantia da qualidade do ensino, ministrado nessa escola, recomenda-se a quantidade de matrículas limitadas a 25 alunos para o ensino fundamental e 35 para o ensino médio.

Artigo 41º.- A classificação ocorrerá:

I.- por progressão continuada, no ensino fundamental e médio, ao final de cada série, durante o ciclo;

II.- por promoção, ao final de cada série do ensino fundamental e médio, durante o ciclo;

III.- por retenção, ao final do ciclo ou por frequência mínima exigida;

IV.- por transferências, para candidatos de outras escolas do país ou exterior, ou por remanejamento de classe para classe na mesma escola;

V.- mediante avaliação feita pela escola para alunos sem comprovação de estudos anteriores, observado o critério da escolaridade real, classificado na série correspondente ao seu aprendizado acumulado.

Artigo 42º.- A reclassificação do aluno, em série mais avançada, terá como referência a avaliação de competência nas disciplinas que compõem o quadro curricular e ocorrerá:

I.- a partir de proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;

II.- quando solicitada pelo próprio aluno ou seu responsável e aprovada pela escola.

Artigo 43º.- Para o aluno da própria escola, a reclassificação ocorrerá até o final

do primeiro bimestre letivo e, para o aluno recebido por transferência ou oriundo de país estrangeiro, em qualquer época do ano letivo.

CAPÍTULO III DA FREQUÊNCIA E COMPENSAÇÃO DE AUSÊNCIAS

Artigo 44º.- O professor fará o controle sistemático de frequência dos alunos às atividades escolares e, bimestralmente, a escola adotará medidas necessárias para compensação de ausências que ultrapassem o limite de 25% do total de aulas dadas ao longo de cada bimestre letivo.

§ 1º.- As atividades de compensação de ausências devem ser bem programadas, visando à compensação de conteúdos e não simplesmente o cumprimento de exigências burocráticas.

§ 2º.- Os alunos serão notificados formalmente sobre a necessidade da compensação de ausências, bem como a quantidade de aulas e as atividades correspondentes.

Artigo 45º.- O controle de frequência será efetuado por cada disciplina, exigida a frequência mínima de 75% para promoção ou reclassificação.

CAPÍTULO IV DA PROMOÇÃO E DA RECUPERAÇÃO

Artigo 46º.- Todos os alunos terão direito à recuperação paralela e a atividades de reforço, ao final de cada bimestre letivo, em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.

Artigo 47º.- Todos os alunos terão direito à recuperação final, ao término do ciclo, em todas as disciplinas em que seu aproveitamento tenha sido considerado insatisfatório.

Parágrafo Único.- O conselho de classe poderá adotar a progressão continuada do aluno, para série mais avançada, ainda que

o mesmo não tenha um aproveitamento satisfatório, de forma possibilitar a sua auto-avaliação e conseqüentemente a elevação de sua auto-estima.

CAPÍTULO V DA EXPEDIÇÃO DE DOCUMENTOS DE VIDA ESCOLAR

Artigo 48º.- Cabe à unidade escolar expedir históricos escolares, declarações de conclusão de séries, diplomas ou certificados de conclusão de cursos; com especificações que assegurem a clareza, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno.

Artigo 49º.- Cabe ao Conselho de Escola, após consulta ao conselho de classe, adotar procedimentos sobre os casos omissos referentes à organização da vida escolar do aluno.

TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 50º.- A escola não ministrará ensino religioso, por entendê-la como espaço privilegiado para produção científica.

Artigo 51º.- A escola, além de manter à disposição, distribuirá aos alunos e pais interessados cópia do regimento escolar.

Parágrafo Único.- No ato da matrícula, a escola fornecerá documento-síntese de sua proposta pedagógica, cópia de parte de seu regimento referente às normas de gestão e convivência, sistemática de avaliação e recuperação para conhecimento do aluno e suas respectivas famílias.

Artigo 52º.- As presentes normas regimentais entrarão em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho de Escola, estando garantida a sua aplicação prática a partir do próximo ano letivo.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 53º.- As presentes normas regimentais poderão ser rediscutidas e alteradas, sempre que se fizer necessário, de acordo com deliberação do Conselho de Escola

Diadema, 30 de Outubro de 1998.

(seguem-se as assinaturas)