

DÉBORA CRISTINA GOULART

ENTRE A DENÚNCIA E A RENÚNCIA:

“A APEOESP (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO) FRENTE ÀS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GESTÃO MÁRIO COVAS (1995-1998)”

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Sociologia do Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Estadual de Campinas sob a orientação do Prof.
Dr. Márcio Bilharinho Naves

Este exemplar corresponde à redação
final da dissertação defendida e
aprovada pela Comissão Julgadora em
18/08/2004

BANCA

Prof. Dr. Márcio Bilharinho Naves

Prof. Dr. Ricardo Antunes

Prof. Dr. Vera Lúcia Vieira

AGOSTO / 2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	G729e
V	EX
TOMBO BC/	60926
PROC.	16-114-04
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	18-11-04
Nº CPD	

B.5 L4 333697

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP

Goulart, Débora Cristina

G729e

Entre a denúncia e a renúncia: "A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998" / Débora Cristina Goulart. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Márcio Bilharinho Naves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Sindicalismo—São Paulo (Estado). 2. Neoliberalismo. 3. Educação pública. I. Naves, Márcio Bilharinho. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Parada do Velho Novo

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo.
(...) E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo,
saúdem o Novo, sejam novos como nós! (...)

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho parte da crise do capital iniciada na década de 70 nos países centrais do capitalismo como principal motivação para a implantação do ideário neoliberal, elaborado por teóricos conservadores na década de 40 e que se tornou hegemônico no mundo entre as décadas de 80 e 90.

Os projetos neoliberais objetivaram, sobretudo, a diminuição do papel do Estado na economia, a abertura comercial e financeira, a desregulamentação da legislação trabalhista e a contenção nos gastos públicos.

Entre os setores atingidos pelo modelo neoliberal está a educação pública que foi objeto de diversos projetos do Banco Mundial, sobretudo a partir dos anos 80, com o enfoque na necessidade de descentralização, desregulamentação e privatização dos sistemas escolares, sobretudo na América Latina e Caribe.

No Brasil, o modelo neoliberal teve início com o governo de Fernando Collor de Mello, a partir de 1989 e aprofundou-se com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994.

As mudanças na educação pública brasileira com orientação neoliberal tem início com o Plano Decenal de Educação Para Todos em 1993 balizado pela Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em 1990.

No Estado de São Paulo, por sua vez, as medidas neoliberais na educação são implementadas a partir da gestão de Mário Covas (1995-1998), através do conjunto de ações denominado Reforma da Educação da Rede Pública Estadual, que levou à deterioração da educação pública paulista.

Estas medidas tiveram grande impacto sobre a ação sindical da APEOESP (Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo), que vinha desenvolvendo uma estratégia de sindicalismo de massa durante a década de 80 e adere ao sindicalismo de participação nos anos 90, aprofundando suas características durante o governo Mário Covas. As consequências desta adesão são o enfraquecimento da resistência às reformas educacionais neoliberais e o afastamento dos professores do sindicato, não mais reconhecido como instrumento de organização e luta pela educação pública de qualidade.

ABSTRACT

This paper starts with the crisis of the capital which began in the '70's in the central capitalist countries and which acted for the capitalism as the main catalyst motivation for the introduction of the neoliberal ideology. This ideology, idealized by conservative theorists in the '40's, and which became wide-spread throughout the hegemonic in the whole world during between the decades of the 80s and 90s.

The main aims of the neoliberal projects were the reduction of the responsibilities of the State in the economy, its commercial and financial overture, the minimization or of the labour lawfulness and the containment of the public spendings.

Among those most and affected areas by the neoliberal policy was the public education system which was object of several World Bank projects, of the World Bank especially from the '80's onwards. These projects, they aimed focused on the need for of decentralization, deregulation, desauthentication and privatization of the educational systems, above all in Latin America and the Caribbean.

In Brazil, the neoliberal model started with the governorship of Fernando Collor de Mello in 1989 and was consolidated with the election of Fernando Henrique Cardoso in 1994. The neoliberal- orientated changes in Brazilian public education started with Educational Plan for the next 10 years for all in 1993 named by the World Conference of Education for all which took place happened in 1990.

In Sao Paulo State, the neoliberal policies in education were implemented initially during by the governorship of Mario Covas (1995-1998) through a list of acts named Reform of Education in the State network. These which resulted in a took brought deterioration into public education standards in Sao Paulo State.

Those steps had a huge impact on the acts of APEOESP (Trade Union of the Teachers of São Paulo State). APEOESP which was developing a strategy of mob in the '80's and advocatedheres to the idea of trade union as participation in the '90's, consolidating its new features in the governorship of Mario Covas. The consequences of those actionsat adhesion were are the weakeningmente of the resistance to the neoliberal educational reforms and the distancing of the teachers of the trade union, not longer recongnized as a tool of organization and fight for qualified public education.

A meu pai, pelo esforço em cada manhã, para
ensinar que a vida só vale a pena, quando a
autonomia não é pequena...

A Vanderlei, companheiro amigo de tantos
dias, de tantas horas...

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos ultrapassam, em muito, os dias e horas destinados a esta pesquisa. Estão nestas páginas as pessoas que, de inúmeras maneiras, puderam contribuir para que eu estivesse hoje, debruçada em mais um projeto de formação intelectual e política.

Agradeço à minha família de mulheres. À minha avó Maria que com todo seu charme mineiro não descuida de mim. Às minhas duas “meninas”: Daniele e Denise, irmãs deliciosas com as quais vivo, ainda hoje, os momentos mais açucarados e sorridentes dos tempos de criança.

Amigos puquianos conquistados nos corredores, almoços, tardes de quartas-feiras, fim de assembléias, sábados de reunião... e salas de aula. Amailton, pelo violão que embalou nossas divergências e afinidades; Egle, pela irmandade que um oceano inteiro não pode separar e fez de nós parceiras na vida; Lilian, pela amizade apimentada com a lucidez e sensibilidade de quem não dobra a língua. Agradeço as horas de conversa sobre as agruras do trabalho e minhas angústias em realizá-lo; Patrícia, pela certeza da sua presença reservada e estimulante; Clécio, pela alegria e revolta de um inconformado. O êxtase da vida estudantil, em todas as suas faces, está cristalizado em muitas páginas deste trabalho.

Amigos “do CEFAM”, com quem realmente aprendi a profissão e iniciei minha militância sindical. Vânia, pela paciência e sagacidade de uma militante; Célia, pela companhia leve e saltitante que me tantas vezes me pôs no prumo; Felipe, pelos debates intensos e instigantes, pela condução da amizade e do respeito; e especialmente à Eliane, pelos projetos que degustamos juntas, na sala de aula, na rotina cotidiana, na vida.

Juliana, que esteve comigo, intensamente, nas inúmeras aulas destes últimos anos. Ora como aluna, ora como professora.

Jeferson, um “anjo da vanguarda”, que acompanha carinhosamente os sobressaltos do meu temperamento destemperado, transformando as tristezas em sonoras gargalhadas. Agradeço sua presença paciente, alegre, que me faz feliz.

Professores que “fizeram a diferença”. Prof. Dr. Lúcio Flávio, pela profundidade das discussões, incentivo nos estudos e acuidade das aulas de Política da graduação, nas quais surgiu a primeira idéia do projeto que formou este trabalho; Profa. Dra. Vera Lúcia Vieira, a Verinha,

que acompanhou e elucidou tantas dúvidas teóricas e incentivou nossos “movimentos” na Universidade. Agradeço especialmente por ter participado no exame de qualificação com uma leitura cuidadosa e pelas contribuições de uma pesquisadora e militante da educação, voltando a apreciar o trabalho como membro da banca examinadora.

Ao meu amigo distante Zeca, que acompanhou a realização deste trabalho com carinhos culinários e elaborou nas “terras de Thatcher” o abstract.

Ao amigo João, que com muita paciência e disposição, revisou o todo o texto e fez importantes (e provocativos) comentários.

Agradecimento especialíssimo ao Prof. Dr. Márcio B. Naves, meu orientador, por abrir as portas de sua sala de aula e de sua intelectualidade marxista para que outros, como eu, possam desfrutar das realizações do mundo acadêmico. Este trabalho não teria sido realizado, não fosse o incentivo e autonomia deste ótimo professor.

Agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Antunes pelas contribuições valorosas e pelo debate agradável durante o exame de qualificação e por aceitar compor a banca examinadora.

Não posso deixar de mencionar, meus agradecimentos à Cristina, que me conduziu pelos descaminhos das tarefas burocráticas da Universidade.

À Universidade Estadual de Campinas - Unicamp - , que me ofereceu a oportunidade de realizar este trabalho por ser uma Universidade pública. Espero que com a luta intermitente daqueles que acreditam na Universidade pública, gratuita, e de qualidade, resista à privatização do ensino superior

À Edgar Fernandes Neto e Silvio de Souza, companheiros da Oposição Alternativa que, com gentileza e simpatia, me ofereceram importantes informações históricas sobre o movimento sindical dos professores e ao Nelsão, que durante uma plenária me presenteou com a leitura do poema que transformei em epígrafe.

Por fim, aos meus companheiros e companheiras de luta, agradeço a partilha da convicção nas possibilidades transformadoras dos povos, dos tempos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I	27
CONHECENDO AS “NOVAS REGRAS”	
NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	
1.1 A ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO COMO PROJETO SOCIAL HEGEMÔNICO A PARTIR DA DÉCADA DE 80.....	27
1.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DO NEOLIBERALISMO	33
1.3 NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	51
CAPÍTULO II.....	55
O SR. DIRETOR APRESENTA-SE À CLASSE	
A REFORMA DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (1995/1998)	
2.1 DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS DA REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL	55
2.2 O CASO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO (1995/1998)	74
2.2.1 Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DREs)	81
2.2.2 Indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino	81
2.2.3 Cadastramento dos Alunos	82
2.2.4 Reorganização da rede.....	82
2.2.5 Municipalização	85
2.2.6 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP ..	86
2.2.7. Classes de Aceleração.....	87
2.2.8 Escola nas Férias	87
2.2.9 Progressão Continuada.....	88
2.2.10 Plano de Carreira – Lei Complementar nº 836/97	89
2.2.11 Reorganização Curricular.....	92
2.2.12 Normas Regimentais para as Escolas Estaduais	93

CAPÍTULO III	97
O ALUNO NEGA O UNIFORME, MAS ADERE À ORDEM	
O IMPACTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO COVAS (1995-1998) SOBRE A LUTA SINDICAL DA APEOESP	
3.1 SINDICALISMO BRASILEIRO NOS ANOS 70 E 80.....	97
3.2 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO SINDICAL DA APEOESP: DE “ESCRITÓRIO DE ADVOCACIA” A SINDICATO DE PROFESSORES	110
3.3 A PALAVRA DE ORDEM É PARTICIPAR! O SINDICALISMO DE PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA	137
3.4 APEOESP VERSUS SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUANDO O DISSENSO É CONSENSO.....	144
3.4.1 Reorganização da rede educacional pública paulista: pulverização da resistência. ...	146
3.4.2 Municipalização: negar e participar. É possível?	149
3.4.3 Plano de Carreira: tanto por tão pouco.....	155
3.4.4 Avaliação da APEOESP da política educacional do governo Covas e os ensaios de resistência	164
3.5 A GREVE DE 2000: CONTRA A POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO... OU QUANDO A CATEGORIA ULTRAPASSA A DIREÇÃO.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
ANEXO 1	186
BIBLIOGRAFIA	211

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro I - Comparação entre plano decenal e planejamento político-estratégico do MEC – 1995/1998

Quadro II - Cronograma das medidas da SEE – 1995/1998

Quadro III- Expansão do ensino fundamental municipal no Estado de São Paulo

Quadro IV– Comparação entre as propostas para o Plano de Carreira da SEE e APEOESP – 1995/1998

Tabela I - Projeto de reorganização da rede estadual de São Paulo. Total do Estado – situação em 10/05/96

Tabela II – Mudança na composição da jornada. Comparação lei 444/85 e 836/97

Tabela III – Tabela de evolução funcional dos professores. Escala de vencimentos de 1997 em reais

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ACT – Admitido em Caráter Temporário
AEC – Associação dos Educadores Católicos
AFUSE – Associação dos Funcionários e Servidores do Estado de São Paulo
ALN - Ação Libertadora Nacional
ANDES – Associação Nacional de Educação
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
AP - Ação Popular
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBCE – Centro Brasileiro de Ciências do Esporte
CCQ – Círculo de Controle de Qualidade
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Esportes e Cultura
COGESP – Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONCLAT – Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CPEU – Comissão Pró-Entidade Única

CPP – Centro do Professorado Paulista
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DE – Diretoria de Ensino
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo
DRE – Divisão Regional de Ensino
EUA – Estados Unidos da América
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FBAPEF – Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FED – Federal Reserv
FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE – Federação Nacional dos Supervisores de Educação
FENOE – Federação nacional dos Orientadores Educacionais
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério da Educação e Desporto
MEP - Movimento de Emancipação do Proletariado
MOAP – Movimento de Oposição Aberta de Professores
MOMSP – Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo
MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de outubro
MUP – Movimento de Unificação de Professores
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONG – Organização Não Governamental
OSI – Organização Socialista Internacionalista
PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCB- Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEB I – Professor de Educação Básica I
PEB II – Professor de Educação Básica II
PFL – Partido da Frente Liberal
PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNLD – Programa Nacional para o Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Polop - Organização Marxista Política Operária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RDPE -
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPs – Empréstimos de ajuste estrutural do FMI
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
SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
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

INTRODUÇÃO

No Brasil a eleição de Fernando Collor de Melo iniciou, e de Fernando Henrique Cardoso aprofundou, a implementação do projeto neoliberal para o país. As medidas neoliberais direcionaram-se para a ênfase no papel do mercado como regulador da vida social e a diminuição da intervenção do Estado na economia. Para tanto, foram implantadas políticas de privatização, desregulamentação financeira e abertura comercial, flexibilização da legislação trabalhista mercado de trabalho, com conseqüentes perdas de direitos e a contenção de gastos do setor público.

Um dos pilares discursivo do neoliberalismo, a necessidade da “readequação” dos gastos públicos, atingiu diversos setores, especialmente o educacional. No Estado de São Paulo, tal política tem início de forma ordenada, ou seja, como projeto articulado por medidas complementares e inter-relacionadas, a partir de 1995 com a eleição de Mário Covas para governador.

O governo do PSDB no Estado implementa o projeto de “modernização do sistema educacional”, que tem como eixo a reforma na gestão estatal, a fim de atingir a racionalização dos recursos públicos com a crescente transferência de responsabilidade pela extensão e qualidade da educação pública paulista para grupos externos ao sistema educacional público (organizações não-governamentais, associações e empresas).

Tais mudanças, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), dirigida pela Secretária da Educação Rose Neubauer, atinge sobremaneira a dinâmica das escolas e as relações entre os sujeitos que as compõem: alunos, pais e professores.

Dentre os sujeitos coletivos que foram impactados sobremaneira por esta reforma estão, primordialmente, os professores, que estiveram no centro do processo de racionalização de recursos, atingidos pela mudança física da rede, de sua carreira profissional, pela intensificação das dificuldades pedagógicas nas escolas, pela política de baixos salários e de forma inédita, culpabilizados frente à comunidade escolar pela crise educacional por sua desqualificação e ineficiência.

Assim, a defesa dos interesses dos professores de forma organizada, através do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), por seu histórico de defesa da escola pública, organização e mobilização dos professores, representaria uma ameaça à expansão da reforma no sistema educacional de São Paulo.

Este trabalho parte da constatação das profundas mudanças nas condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo com a implementação da Reforma da Educação Pública Paulista, que vivenciamos como integrante do quadro docente durante todo o período em que transcorreu esta pesquisa.

Cabe, aqui, a referência a um problema teórico-metodológico, que se refere à possibilidade de se fazer inferências generalizantes, partindo de um enfoque empírico particular que diz respeito a uma sociedade concreta, atribuindo-a a sociedade mais ampla.

Uma análise sociológica que possa ser rigorosa e daí, fecunda, necessita articular as escalas de análise e estabelecer comunicação entre ambas, buscando apreender o particular no geral e o inverso, concomitantemente, examinando os aspectos da individualidade que se refletem na totalidade, formando um complexo articulado, que relaciona-se compondo aspectos típicos da esfera dos indivíduos.

Sendo que as esferas se articulam, e se inter-determinam, podemos inferir que a sociedade configura a dinâmica e estrutura social em que estão inseridos os sujeitos que conformam a realidade a ser estudada. Daí, ser necessário localizar a compreensão, caracterização e possíveis resistências à política educacional em implantação no âmbito da organização sindical local e seu contexto mundial de crise.

Portanto, para estarmos em conformidade com os preceitos teórico-metodológicos brevemente explicitados, circunscrevemos o objeto desta pesquisa ao impacto da Reforma da Educação Pública Paulista implementada durante a primeira gestão do governador Mário Covas no Estado de São Paulo (1995/1998) sobre as ações do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), buscando compreender as limitações/motivações explicativas da APEOESP quanto ao projeto educacional apresentado pelo Estado, e sua conseqüente adesão ao núcleo das reformas, o que levou ao avanço das medidas neoliberais no sistema educacional paulista.

Buscando contribuir para o debate quanto aos rumos do sindicalismo brasileiro, em uma conjuntura desfavorável às lutas dos trabalhadores, especialmente, no setor público educacional, este trabalho objetiva identificar as alterações, durante o período citado, na caracterização realizada pela APEOESP, da conjuntura política na qual se produziram as políticas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, reconhecendo suas matrizes teóricas.

Desta análise, decorre, conseqüentemente, reconhecer qual a avaliação da APEOESP em relação à Reforma da Educação da Rede Pública Estadual e quais as estratégias adotadas, seja para o impedimento, seja para o apoio, às ações da SEE e por fim, procurar analisar se a adoção de tais estratégias atingiu os objetivos publicizados, e quais as conseqüências da opção política da entidade.

Dialogando com pesquisas referentes ao tema, e através da análise dos documentos da entidade, avaliamos que a APEOESP, influenciada pelo redirecionamento do novo sindicalismo no início da década de 90, elabora uma caracterização de inevitabilidade da participação subserviente do Brasil, no modelo econômico neoliberal, não contrapondo-se a este com a construção de um projeto societal anticapitalista e antineoliberal, acata ou apenas complementa a matriz da reforma educacional realizada no Estado de São Paulo, dirigindo suas críticas para a ausência de democracia.

A confirmação desta hipótese desenrola-se neste texto procurando restabelecer o caminho das conexões explicativas que construímos ao longo da pesquisa. Os capítulos construíram-se intrinsecamente ao desvendamento do objeto e foram assim distribuídos:

No primeiro capítulo deste trabalho resgatamos o debate acerca do neoliberalismo e seus princípios teóricos, partindo do contexto internacional que propiciou o avanço de suas matrizes teóricas e a posterior conquista de espaços políticos, alcançando hegemonia nas décadas de 80 e 90.

No segundo capítulo apresentamos a caracterização da política neoliberal para a educação pública, tomando como referência desta pesquisa a Reforma da Educação Pública Paulista realizada entre 1995-1998, durante a primeira gestão do governador Mário Covas.

No terceiro capítulo procuramos localizar o debate sindical brasileiro dos anos 80 e 90, mostrando as modificações na concepção, organização e na luta sindical no Brasil, enfocando o

processo de mudanças intensas sofrido pela APEOESP até chegar ao sindicalismo de participação, ainda no início dos anos 90, confrontando as matrizes da Reforma da Educação Pública Paulista e as críticas e ações elaboradas e organizadas pela APEOESP no período 1995-1998, através de documentos da SEE e da APEOESP. Finalizando o capítulo, embora além de nosso recorte temporal, destacaremos a resistência dos professores da rede estadual do Estado de São Paulo, durante a greve de 2000, que continha em seu núcleo reivindicatório a ruptura com o corporativismo, ao dirigir o centro das reivindicações para a essência das reformas neoliberais na educação realizadas pela SEE nos anos 90.

CAPÍTULO I

CONHECENDO AS “NOVAS REGRAS”

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

1.1 A ascensão do neoliberalismo como projeto social hegemônico a partir da década de 80

O ano de 1994 trouxe a efervescência do processo eleitoral que elegeu o segundo presidente da República (pós-ditadura militar e sucessor de Fernando Collor de Mello), e governadores, senadores, deputados federais e estaduais.

Durante toda a campanha eleitoral do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo do Estado de São Paulo as propostas para a educação pública foram explicitadas e indicavam, mesmo com a ausência de um claro plano de ação, os princípios da política educacional do novo governo.

O núcleo da política educacional do PSDB para o Estado podia ser verificado, inclusive, em material elaborado pela APEOESP, que em agosto de 1994 enviou aos candidatos ao governo do Estado, cinco questões sobre as propostas dos candidatos para a educação pública paulista. As perguntas referiam-se à quantidade e destinação de verbas para a educação pública (cumprimento do orçamento, utilização das verbas pelas esferas do sistema educacional), situação funcional do professor (baixa remuneração, diferenciação para concessão de gratificações, inexistência de formação em serviço, condições de trabalho inadequadas) e proposta pedagógica para a rede estadual. (APEOESP, 1994 d, p. 06)

O então candidato Mário Covas respondeu ao questionário, definindo a educação como “um tripé formado pela escola, o professor e a comunidade” (Ibid, p. 06) que necessitava ser fortalecido para a construção de uma escola pública de qualidade. O financiamento da educação foi destacado como uma questão resolvida quanto ao valor destinado à educação (30% do orçamento do Estado), o grande problema estaria localizado na “boa parte do dinheiro (que) é simplesmente desperdiçado ou mal aplicado” (Ibid, p. 6) por este motivo a valorização dos

professores, com melhoria salarial, das condições de trabalho e aperfeiçoamento, tornava-se tarefa muito difícil.

As propostas essenciais do PSDB paulista contra a má qualidade do ensino público eram:

- racionalizar a máquina administrativa;
- agilizar as informações com a instituição de mecanismos informatizados de controle e acompanhamento de clientela freqüentadora da educação básica;
- racionalizar o uso dos equipamentos escolares;
- racionalizar o fluxo escolar atacando os problemas da evasão e repetência;
- estabelecer novas parcerias, principalmente com os municípios;
- dar maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas. (APEOESP, 1994d, p. 6, grifo nosso)

Fica evidente que a melhoria da qualidade da educação e das condições de trabalho e remuneração dos professores da rede estadual estavam submetidos à necessidade imperiosa de uma reforma profunda na estrutura do sistema educacional, embasada na racionalização dos recursos e no redimensionamento da participação do Estado na promoção da educação pública, transferindo à população e aos professores a responsabilidade pela qualidade na educação.

O programa de educação foi publicado em setembro de 1994, e já trazia a principal preocupação do próximo governo: a racionalização dos recursos públicos¹. Foi com tal intuito que o senador Mário Covas, foi eleito governador² em sua primeira gestão, de 1995 a 1998.

A nomeação de Roserley Neubauer da Silva³ para o cargo de Secretária da Educação do Estado de São Paulo, confirmava a manutenção e aprofundamento das mudanças no campo educacional esboçadas nas respostas do questionário da APEOESP.

¹ Sobre as prioridades para o setor e a formulação da política educacional implementada durante o primeiro mandato de Mário Covas como governador do Estado de São Paulo, ver Oliveira, 1999.

² O cargo foi disputado no primeiro turno por Mário Covas (PSDB), Francisco Rossi de Almeida (PDT), José Dirceu (PT), Barros Munhoz (PMDB), Luiz Antonio de Medeiros (PP), Alvaro Brandão (PRONA), Eduardo Romanini (PSC) e Ciro Moura (PRN), em ordem decrescente de votos. No segundo turno Mário Covas disputou o cargo com Francisco Rossi, elegendo-se com 56,12% dos votos.

³ Rose Neubauer, assinou o programa eleitoral de educação juntamente com Gilda Portugal Gouvea e Hubert Alquéres. Atuou entre 1983-1985, como Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação da, então, Secretaria da Educação, Guiomar Namó de Mello, na gestão de Mário Covas na prefeitura de São Paulo. Foi Coordenadora da CENP- Coordenadoria de Normas Pedagógicas em 1987 e 1988. Na gestão do governador Fleury, foi chamada a debater a educação paulista do Núcleo de Gestão Estratégica elaborado por Fernando Moraes, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Participou da Consultoria ao Banco Mundial, para elaboração do Projeto Nordeste financiado por essa instituição. É professora da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, e realizou pesquisas sobre educação pública.

Para compreendermos os princípios teóricos e políticos contidos na reforma educacional no Estado de São Paulo iniciada em 1995, é preciso remontar ao contexto nacional e internacional que compunha uma disputa ideológica para a implantação de “reformas estruturais modernizantes” para o Brasil e a América Latina, para a qual a educação foi – e continua sendo – um dos pontos de sustentação.

As reformas educacionais foram impulsionadas pelas reformas econômicas, políticas e sociais, amplamente definidas como neoliberais⁴, que tiveram início na década de 70 e alcançaram hegemonia na década de 90.

A compreensão do avanço neoliberal exige um retorno ao processo capitalista em vigor até a década de 70 e que engendrou a crise da qual emergiram as reformas neoliberais.

A propalada crise dos anos 70 deve ser compreendida, segundo Frigotto, como uma crise de

caráter contraditório do modo de produção capitalista (que) explicita-se, historicamente e em formações sociais específicas, de formas e conteúdos diversos, porém, inexoravelmente, pela sua própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas. (Frigotto, 2000, p. 65).

O modelo de acumulação capitalista adotado nos países de capitalismo avançado (sobretudo EUA e Europa) até os anos 70, adveio dos mecanismos empregados pelo capital para recompor-se da crise dos anos 30 que fragilizou a confiança no ideário do livre mercado difundido pelo liberalismo clássico.

Abria-se a possibilidade de implementação de conjunto das medidas econômicas e políticas elaboradas por John Maynard Keynes, segundo o qual, o Estado passaria então a

manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais. O New Deal americano e o Estado de bem-estar europeu iriam testar (e aprovar durante bom tempo) a convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social, etc. (Moraes, 2001, p. 30.)

O modelo de desenvolvimento capitalista expandido nos anos pós Segunda Guerra Mundial e adotado, com nuances diferenciadas, pelos países de capitalismo avançado, foi caracterizado por ações distintas e complementares.

Primeiramente, a mudança na organização fabril, com racionalização da produção e otimização do tempo de trabalho como forma de aumentar a produtividade e a mais-valia relativa. Em segundo, a adoção do keynesianismo que postulava a intervenção do Estado na economia para impedir as crises cíclicas e profundas do capitalismo sob um regime de livre mercado. Em seguida, a adoção crescente dos princípios do Estado de bem-estar social, que desenvolverá políticas sociais, através dos governos social-democratas⁵ que governam os Estados europeus, sobretudo relacionadas à distribuição de rendas e garantias dos direitos sociais.

Conforme Anderson:

O êxito da política socialdemocrata no após-guerra baseou-se num conjunto de estruturas características do período: no padrão do pleno emprego, estabelecido no âmbito de economias nacionais em que a demanda podia ser objeto de uma sintonia fina; na provisão de serviços sociais a lares com um só chefe, (...); na extensão da educação universal até a adolescência; na operação de uma economia mista, com um setor público obrigado a prestar contas ao governo; na vitalidade de uma democracia parlamentar sustentada por partidos de massa (Anderson, 1996, p. 25-26)

Há a intenção de reduzir os conflitos entre as classes sociais através da utilização do aparato estatal, seja na economia, combatendo os efeitos indesejados e auto-destrutivos do capitalismo, seja na mediação dos conflitos entre capital e trabalho, estendendo a implantação de políticas sociais que livraram os trabalhadores de uma parte razoável dos custos de vida, o que promoveu a liberação para investimentos por parte do Estado como forma de sustentação do padrão de acumulação capitalista através do financiamento do capital privado e da reprodução da força de trabalho pelo fundo público.

O Estado de bem-estar social, portanto, viabiliza a combinação de produção em larga escala e consumo de massa, acelerando a industrialização e a ampliação dos mercados, sobretudo

⁴ Sobre uma abordagem que caracteriza como neoliberal o modelo político-econômico hegemônico no mundo a partir da década de 70 ver: Moraes, 2001; Gentili, 1995; Petras, 1997

⁵ Compartilhamos com Almeida a definição sobre a social-democracia segundo o qual “encontra-se a proposta de um compromisso por meio do qual um movimento trabalhista de considerável amplitude e organização admite a propriedade privada dos meios de produção em troca de políticas estatais de caráter redistributivo e de mecanismos considerados eficientes para as negociações entre capitalistas e trabalhadores” (1991, p. 75).

de bens de consumo, e implementa uma nova dinâmica política ampliando a extensão das atividades estatais e seus interlocutores. Segundo Moraes:

consolidava-se um novo mundo político, marcado pela negociação entre corporações empresariais e proletárias, intermediadas e institucionalizadas pelo poder público. Processavam-se desse modo mudanças profundas na esfera pública e na esfera privada, um novo modo de funcionamento para as democracias de massa no Ocidente. (2001, p. 31)

Este mundo “regulado” ficou conhecido como “anos dourados” (Hobsbawn, 1995, p. 253), embora aparentemente menos conflitivo, o sistema capitalista está centrado na exploração e acumulação de capital. As possibilidades de recomposição dos lucros esvaíram-se e a corrosão do Estado de bem-estar fez germinar o neoliberalismo com suas políticas austeras e anti-populares.

No final dos anos 70 há um movimento ascensional de implementação das práticas liberais-conservadoras, que foram gestadas teoricamente na década de 40, durante a expansão do ideário do Estado de bem-estar social, com a publicação do livro “O Caminho da Servidão” de autoria de Friedrich August von Hayek, em 1944, cuja intenção era combater o Partido Trabalhista em crescimento na Inglaterra.

Esta nova proposição societal, embora alimentada pela teoria liberal do século XVIII e XIX, inserem-se em um momento histórico do capitalismo mundial bastante diverso daquele vivido pelos economistas liberais que antecederam a crise de superprodução de 1929.

O contexto vivido pelos expoentes do liberalismo econômico por Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823) e pelos liberais-conservadores Edmundo Burke (1729-1797), Benjamin Constant (1767-1830), remonta os séculos XVIII e XIX, quando o liberalismo

desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção. Ele buscava minar as bases dos regimes ‘patrimonialistas’ e permitia a livre-troca do trabalho por salários; a conversão da riqueza em capital; a transformação da simples produção em acumulação de capital. Poder-se-ia dizer que, ao solapar as restrições feudais sobre a circulação de mercadorias, trabalho e capital, o liberalismo desempenhou um ‘papel revolucionário’, embora brutal e explorador (...). (Petras, 1999, p. 15)

Contudo, no mundo habitado pelos neoliberais ocorreu nas duas últimas décadas do século XX, o desenvolvimento da robótica, da energia nuclear, da microbiologia, a mudança nos

processos de trabalho no interior das fábricas orientadas pelo toyotismo⁶, com o aumento dos níveis de concentração do capital mundial, o fim do bloco soviético e com as desigualdades sociais entre os países e no interior destes⁷.

Em contraposição ao surgimento do capitalismo, há no mundo hoje um número muitas vezes superior do potencial de produção de riquezas, da população mundial, da concentração urbana, em que as contradições entre capital/trabalho, sobretudo no pós-guerra, mostravam-se mais agudas.

As confluências entre os “velhos” e os “novos” liberais estão inscritas nas premissas teóricas que compõem a base do pensamento liberal: a) o individualismo, a ação destinada a saciar os desejos e conquista dos interesses como inclinações naturais, desconsiderando a construção histórica deste indivíduo, ou segundo, os próprios liberais “o homem economicus”⁸; b) a defesa do mercado como única esfera capaz de libertar os indivíduos para exercitarem as trocas que são evidências das vontades individuais que constituem indícios da vontade coletiva, ou seja, compõem a lei econômica que leva o mercado a se auto-regular e portanto, formar o espaço social da liberdade por excelência; c) a conformação do Estado como cerceador das liberdades individuais e destruidor da ordem natural econômica, quando consolida-se como interventor social além das funções de defesa interna e externa e garantia da ordem legal, sobretudo da propriedade, alicerce das atividades econômicas; d) o controle assíduo da participação popular nas decisões estatais (inclusive com a possibilidade de limitação do sufrágio), sob pena de inversão da lógica do mercado livre através da implementação de uma legislação “criminosa”, que envia os ganhos reais dos que venceram (os ricos) para os perdedores (os pobres), através de pesados tributos aos primeiros e distribuição aos seguintes.

⁶ “O toyotismo (ou Ohnismo, de Ohno, engenheiro que criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país”. (Antunes, 1994, p. 54)

⁷ Hobsbawm, ao analisar a crise nas décadas de 70 e 80, salienta o aumento da pobreza e da miséria no mundo fornecendo dados sobre a concentração de renda. “(...) Pelos padrões mundiais, as ricas “economias de mercado desenvolvidas” não eram – ou ainda não eram – particularmente injustas na distribuição de renda. Nas mais desigualitárias entre elas – Austrália, Nova Zelândia, EUA, Suíça – os 20% de famílias do topo recebiam, em média entre oito e dez vezes mais que o quinto de base, e os 10% de cima em geral levavam para casa entre 20% e 25% da renda total do país; (...) Isso não era nada comparado com a desigualdade de países como Filipinas, Malásia, Peru, Jamaica ou Venezuela, onde eles ficavam com mais de um terço da renda total do país, e muito menos com Guatemala, México, Sri Lanka e Botsuana, onde levavam mais de 40%, para não falar do candidato a campeão mundial de desigualdade econômica, o Brasil” (1995, p. 396-397)

⁸ “o homem econômico, (é) dotado de uma racionalidade calculadora, que procura obter o máximo de resultados a partir dos recursos escassos de que dispõe” (Moraes, 2001, p. 48)

Os “novos liberais” emergem em um contexto em que estão presentes um capitalismo financeiro, imperialista, permeado pela conquista do Estado democrático burguês, arejado pela participação política da classe trabalhadora e da consolidação do voto popular. Este ambiente suscitou uma formulação teórica com nuances característicos emergidos da sociedade capitalista em crise do final do século XX. A doutrina neoliberal, portanto, carrega consigo a diacronia de uma essência teórico-metodológica construída nos tempos do capitalismo concorrencial e a aguerrida proposição de suas premissas durante a euforia do capitalismo financeiro (Petras, 1997).

O termo neoliberalismo passou a denominar um conjunto teórico e prático de reformulação das relações sociais contemporâneas. A profundidade das mudanças propostas fez do neoliberalismo objeto de estudos e reflexões de diversos pesquisadores, na tentativa de compreender a totalidade de seu arcabouço e a abrangência de suas ações, sobretudo pelo pensamento social contemporâneo.

Este conjunto teórico não é homogêneo, compacto, mas contém nuances que corroboram para um entendimento do desenvolvimento teórico interno e do aperfeiçoamento do conjunto de medidas proposto, destacando os princípios compartilhados pelos expoentes neoliberais.

1.2 Princípios teóricos do neoliberalismo

O neoliberalismo tem sua pedra de toque na obra de Friedrich Hayek, “O Caminho da Servidão”, alardeado pelo encontro de intelectuais e políticos na cidade de Mont Pèlerin, na Suíça, em 1947⁹.

A partir deste “manifesto”, o neoliberalismo ganhou adeptos divididos em três principais correntes (Moraes, 2001).

Inaugural, a Escola Austríaca, que propala Ludwig Von Mises e Hayek, colabora na divulgação dos alicerces deste pensamento. Hayek, como autor que preconizou a doutrina,

⁹ Estavam presentes na reunião historiadores como C. Wedgwood e Erich Eyck; filósofos e teólogos como Hans Barth, Karl Popper e Michael Polanyi; alguns jornalistas como Trygve Hoff, John Davenport, e Felix Morley e vários economistas como Hayek, Walter Eucken, Lionel Robbins, John Jewkes, Carl Iverson, Ludwig Von Mises, Aaron Ditector, Frank Graham, Maurice Allais, Milton Friedman e George Stigler (estes três últimos, futuros ganhadores do Prêmio Nobel de Economia)

focaliza os debates de seus escritos na contraposição ao Estado-providência e enaltece as benesses do mercado e do desenvolvimento da livre concorrência.

De caráter mais instrutor, a Escola de Chicago, como ficou conhecida, agrupou docentes do Instituto de Economia da Universidade de Chicago entre as décadas de 40 e 80, que elaboraram, detalhadamente, as políticas neoliberais a serem implementadas pelos governos, materializando com maior pragmatismo o que Hayek preconizara.

Theodoro W. Schultz e Gari Becker, ambos ligados à teoria do capital humano¹⁰ e Milton Friedman, formaram uma geração de estudiosos instrumentalizados para a implementação das ações liberalizantes no Chile, nos anos 70, durante a ditadura de Augusto Pinochet. Deve-se à Escola de Chicago a maior parte do material “consultivo” dos governos neoliberais, por seu delineamento prático e “didático”. Friedman, por exemplo, dedica capítulos inteiros à elaboração de propostas, para o setor social, para viabilização da “libertação” da economia (Friedman, 1980).

A Escola da Virgínia ou *public choice*¹¹ iniciou sua contribuição à expansão do pensamento neoliberal quando o controle do departamento de pesquisa do Banco Mundial foi transferido para as mãos de entusiastas da visão analítica desta escola, crivando-a nos documentos dirigidos às reformas dos Estados nacionais na década de 80.

Há, porém, um conjunto de preceitos comuns que congregam tais correntes e que nos fornece subsídios para considerá-las parte de uma formação teórica comum. São eles: o individualismo, a crítica ao Estado por sua constituição coercitiva, a crença na ingovernabilidade da democracia e a convicção do mercado como depositário das liberdades individuais.

A “filosofia do individualismo”, termo cunhado por Hayek, presente em outros escritos neoliberais, baliza a análise do conflito existente entre os interesses individuais e o que é comumente conhecido como bem comum ou vontade geral. Nessa visão a compreensão do funcionamento das sociedades fundamenta-se na proposição segundo a qual os indivíduos têm limitações incontestáveis quanto à possibilidade de incluir necessidades e desejos em sua escala

¹⁰ A teoria do capital humano elaborada a partir dos anos 60, que centra-se na tese de que os gastos realizados para capacitação dos indivíduos ligados diretamente à produção social seriam investimentos na produção de riqueza e conseqüente desenvolvimento econômico. Por tal empreitada, T.W. Schultz recebe em 1978 o Prêmio Nobel de Economia.

¹¹ James M Buchanan e Gordon Tullock são expoentes desta escola e alçam influências com a publicação de *The Calculus of Consent* de 1962.

de valores mais do que uma ínfima parcela do que poderia ser o conjunto das necessidades humanas.

Não se trata de uma questão moral, de julgamento das escolhas quanto ao egoísmo ou altruísmo das opções. O essencial é reconhecer que há limitações objetivas que independem do indivíduo; são as escalas parciais de valores, pois o juízo de seus próprios objetivos não é a miniaturização das necessidades coletivas, mas ao contrário, os desejos são, fundamentalmente, individuais, e apenas neste âmbito podem ser considerados, pois os indivíduos são autônomos e seus objetivos soberanos. Quaisquer esforços por expandir a algum outro nível social os impulsos dos indivíduos não é, para os neoliberais, mais que uma deformação teórica ou fruto de energia imaginativa.

Os fins sociais não são descartados, mas sua definição e realização estão circunscritos ao incentivo da competição, através da qual os indivíduos adquirem o máximo de proveitos com os recursos de que dispõem. Ora, a existência do indivíduo é, antes de mais nada, a satisfação das necessidades físicas, que se realiza através da obtenção de meios de vida, portanto o germe da vida social é o que o individualismo chama de “homem econômico”.

Portanto, os fins sociais jamais chegarão a constituírem-se em objetivos supremos, são, no entanto, objetivos individuais consensuais, meios para se alcançar objetivos mais amplos.

O individualismo concebe, deste modo, que

o bem-estar e a felicidade de milhões não podem ser aferidos numa escala única de valores. O bem-estar de um povo, assim como a felicidade de um homem, dependem de inúmeras coisas que lhe podem ser proporcionadas numa infinita variedade de combinações. (HAYEK, 1987, p. 75)

As combinações a que se refere Hayek, são as inumeráveis escolhas voluntárias que os indivíduos realizam socialmente, que incidem em primeiro plano sobre a sobrevivência física e expandem-se às demais realizações do indivíduo na coletividade. Assim, uma sociedade vantajosa é aquela que permite aos seus indivíduos liberdade para que estes possam escolher, sem coerção, os parceiros e instrumentos concernentes aos seus objetivos.

A organização social deve propiciar o aprimoramento das trocas livres e das escolhas a fim de intensificar a relação aberta entre indivíduos, demonstrando as preferências que tornam-se, de acordo com a intensidade, em tendências do comportamento econômico. Tais tendências,

ocorrem devido a acordos mudos, ou seja, conformam-se meios comuns numericamente reduzidos para a obtenção de diferentes objetivos econômicos incontáveis, os quais serão atingidos por meio da livre iniciativa dos indivíduos.

Uma questão torna-se imperativa. Como uma organização social pode ordenar as escolhas e fins tão diversos quanto o número de indivíduos que congrega? A resolução deste questionamento conduz ao mercado como âmbito superior a qualquer outra forma de ordenação social, pois é o único espaço capaz de respeitar o âmbito individual através da liberdade de escolha e incentivar a multiplicação das combinações sem amarras diretivas.

Friedman assim expõe o problema:

O problema básico da organização social é como coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas. Mesmo nas sociedades relativamente atrasadas se requer uma extensa divisão do trabalho e de especialização das funções, a fim de fazer um uso efetivo dos recursos disponíveis. Nas sociedades avançadas, a escala em que a coordenação é requerida, para aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela ciência e pelas tecnologias modernas, é muito maior... O desafio para o crente na liberdade é reconciliar esta generalizada interdependência com a liberdade individual. (Friedman, 1962, Apud Boron, 1994, p. 51)

A sociedade, segundo os neoliberais, é um agregado de homens livres, desejosos, ávidos por realizar seus objetivos particulares, dispondo dos bens e recursos a que cada um tem acesso e postos em contato uns com os outros a fim de estabelecer trocas através de escolhas voluntárias benéficas aos dois pólos da transação.

Há claramente, nesta concepção, a premissa de que o mercado permite o encontro de indivíduos igualmente capazes e com benfeitorias presumidas pela permuta. É este comportamento que faz de uma sociedade que ofereça aos seus participantes a livre oportunidade aos indivíduos para travestir-se ora como vendedores, ora como compradores e assim desenvolver material e socialmente esta coletividade.

Por isso, o essencial é garantir a liberdade para que cada indivíduo possa galgar melhores oportunidades e condições materiais, pois em um regime de concorrência o destino das pessoas é determinado apenas por sua habilidade, capacidade e sorte, pois dispõem de vontade, liberdade e podem agir na direção de seu intento.

Funda-se, assim, o império da preferência, no qual há tanto a ênfase no “reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, (...) (e a) convicção de que suas idéias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta” (Hayek, 1987, p. 76), quanto o recrudescimento da crítica a qualquer forma de intervenção do Estado.

O mercado contempla o maior número de pessoas, pois proporciona o acesso livre dos indivíduos aos bens de que necessitam, assim como atende de maneira mais ampla a variedade de carências, oferecendo múltiplas escolhas aos indivíduos, ou seja, incentivando a competitividade.

A superioridade do mercado frente ao Estado no que tange ao desenvolvimento material da sociedade expressa-se nas sociedades de livre iniciativa, no movimento de “voto” direto, em que os indivíduos elegem bens, empresas ou setores da economia. Forma-se no mercado a auto-regulação com a ação aberta dos indivíduos, que é capaz de fazer prosperar ou destruir os empreendimentos improficuos, sem qualquer ação diretiva do Estado.

Este funcionamento competitivo, porém, somente é possível com a garantia da propriedade privada dividida nas mãos de muitos donos, não permitindo a nenhum deles a condição de agir, excessivamente, sobre o controle ou a definição dos preços ou acesso a bens.

Argumentam os neoliberais que o sistema de propriedade privada é a melhor forma de garantir a liberdade de todos, proprietários e não-proprietários, pois o controle dos meios de produção pulveriza-se entre diversos indivíduos que agem de acordo com sua própria vontade.

Os indivíduos na sociedade moderna, complexificada pela divisão social do trabalho, contam com o sistema de preços para informá-los e orientá-los através dos sinais inequívocos emitidos pelo movimento de oferta e demanda. Por isso, a condenação de qualquer tipo de monopólio, inclusive com legislação severa sobre este item, é fundamental para a garantia do livre direcionamento de montantes de investimentos e incentivos dos atores econômicos de acordo com seus fins, causando assim, a redistribuição livre dos incentivos produtivos e conseqüente geração unívoca dos preços.

Por vezes ocorre, no movimento de investimentos dos indivíduos na economia, uma deturpação gerada, tanto pelos monopólios patronais, quanto pelos monopólios dos trabalhadores (sindicatos), que engessam todo o sistema de preços, direcionando a oferta e a procura, revertendo a lógica da livre ação econômica, o que leva ao crescimento da intervenção estatal.

Indistintamente, qualquer organização social, edifica-se sobre dois núcleos fundamentais: o mercado – centro da vida econômica e da liberdade; e o Estado – meio propagador da coerção e do autoritarismo. Nas palavras de Friedman:

Fundamentalmente, existem só dois modos de coordenar as atividades econômicas de milhões de pessoas. Uma é a direção centralizada que implica o uso da coerção – a técnica do exército e do moderno Estado totalitário. A outra é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado. (Friedman, 1962, Apud Boron, 1994, p. 52)

Este debate acerca do caráter coercitivo do Estado e da livre cooperação do mercado foi atualizado pela Escola da Virgínia que agudizou esta contradição ao buscar a extensão das relações mercantis até a quase extinção da política na vida social.

O mercado é valorizado como lócus de contemplação do ser humano por proporcionar a produção, distribuição e consumo de bens de acordo com a vontade expressa na intensidade da compra e venda, ou seja, são “votos” indiscutíveis que proclamam as preferências individuais.

O Estado, no entanto, é o lócus da política, da decisão sobre a administração dos bens que não são lucrativos ao mercado e que são de utilidade coletiva. Neste espaço a escolha não pode ser individual, mensurável, evidenciada, e, portanto, se dará através da escolha de um programa.

Para os neoliberais, apenas em um sistema social que liberte os indivíduos para incursões na direção das trocas de interesse recíproco, é possível pensar uma instituição que seja capaz de viabilizar os meios pelos quais a sociedade pode gerir-se livremente, pois as ações institucionais serão derivadas de consensos e estes apenas podem ser atingidos se o tema for suficientemente amplo para atender a todos e particularmente restrito para que não fira os interesses individuais.

O Estado, portanto, é uma instituição, que para a sociedade funciona como um beneficiador das relações entre indivíduos, pois limita sua ação a temas consensuais, afrouxando as amarras para uma vida econômica livre. Contrário a isso, interfere de forma negativa, pois o que está inscrito no âmbito das discordâncias não poderá jamais ser superado através de um plano único, de intenção majoritária, pois será indiscutivelmente uma imposição de minoria, posto que não há matéria moral unânime.

O jogo institucional, do Estado, está circunscrito em oferecer à população apenas o que for, sem perigo de dúvida, objeto de interesse de todos os indivíduos, e pode ainda, incorrer em interferência desproporcional caso haja com intensidade maior que a desejada mesmo sobre os

temas tidos como harmoniosos, pois poderá ocasionar um vício na atitude de pessoas e instituições.

Qualquer inclinação ao planejamento direciona-se a tentativas de consonâncias forçadas e o espaço privilegiado deste tipo de conluio ineficaz e pernicioso seria o Estado. Os parlamentos confeririam os locais em que é possível verificar a ineficiência, não dos políticos profissionais ou do tema em questão, mas da idéia portentosa de servir a todos segundo um único referencial de bem comum. Nas palavras de Hayek “é possível recorrer às majorias quando se escolhe entre alternativas limitadas: mas acreditar que possa haver opinião majoritária sobre todas as coisas não é uma atitude racional” (Hayek, 1987, p. 79)

As democracias modernas, segundo os neoliberais, tornam-se por esse motivo, lugar privilegiado de críticas por sua morosidade e impossibilidade de solucionar as questões mais relevantes de uma dada comunidade e este fato se dá por buscar insuflar no Estado tópicos que não devem ser de sua competência. Assim, “o grande mérito da doutrina liberal é ter reduzido a gama de questões que dependem de consenso a proporções adequadas a uma sociedade de homens livres” (Hayek, 1987, p. 83)

Da citação acima, dois pontos devem ser ressaltados.

O primeiro, o que Hayek chama de “gama de questões” concernentes ao Estado. Este debate é referenciado nas incontáveis citações dos neoliberais à formulação de Adam Smith a respeito dos deveres do Estado. Tal recorrência se dá na tentativa de sublinhar a crítica ao “sufocamento” dos indivíduos pelas apocalípticas intervenções estatais que ferem de morte o ápice de ação autônoma individual: a liberdade.

A clássica passagem em que Adam Smith define o papel do Estado mínimo em três funções, sendo a primeira, promover a segurança contra a violência e invasão externa; a segunda, promover a justiça entre os membros desta sociedade, evitando os conflitos internos segundo uma legislação basilar que garanta a propriedade, fruto do trabalho e alicerce da competitividade; e terceira, cumprir e manter serviços públicos essenciais que não são de interesse particular; foi atualizada por Friedman, com a inclusão da quarta função estatal; proteção dos membros da comunidade considerados não portadores de julgamento responsável sobre si e os demais.

O segundo, diz respeito ao que Hayek incansavelmente defendeu como sendo uma “sociedade de homens livres”, ou seja, uma sociedade mergulhada nas regras do mercado.

Friedman, mais uma vez popularizou as formulações de Hayek, ressaltando a irreparável contradição entre Estado e mercado, afirmando a atuação do Estado, um arena política, de interesses minoritários, que por sua própria dinâmica coercitiva dissemina por toda a comunidade um comportamento que imobiliza os indivíduos para a competitividade e causa a dependência dos pobres e a tirania dos ricos e o mercado como espaço apolítico de escolhas livres e beneficiamento recíproco dos agentes em ação por contemplar os objetivos individuais sem qualquer representação danosa.

A sociedade de livre economia conforma a organização social que mais se aproxima da possibilidade de justiça, esta considerada como proveniente do sistema de regras sociais erigido dos comportamentos dos indivíduos em uma continuidade histórica de determinadas ações – a tradição. Portanto, a justiça emana da ação individual livre dirigida pela tradição e, sobretudo, pelos interesses privados de cada um.

O que as sociedades planificadas conheceram como justiça, são disposições que elevaram-se às leis e que, erroneamente, erguem-se de um corpo legislativo que promulga de modo intencional e direcionado a interesses de grupos minoritários, utilizando uma instituição social, supostamente democrática, segundo sua idéia de justiça.

Para os neoliberais nas sociedades em que não há forte reconhecimento das tradições, ou seja, nas quais a coletividade ainda não aceitou a dinâmica da livre negociação e comércio entre os agentes sociais, a democracia representativa é ainda mais prejudicial que em sociedades assentadas sobre o princípio da livre iniciativa, pois fica mais suscetível à pressão e ao controle de grupos através dos mecanismos políticos, pois levam ao fortalecimento de interesses parciais em detrimento da prevalência das regras de uma economia livre.

Em qualquer sociedade é impossível conquistar o consenso sobre todos os pontos de interesse comum na vida social, portanto, explica Hayek, “a democracia exige que as possibilidades de controle consciente se restrinjam aos campos em que existe verdadeiro acordo, e que, em certos campos, se confie no acaso: este é seu preço.” (1987, p. 83)

Assim, a inexistência deste consenso faz da democracia, concebida como objetivo único social de um suposto governo de maioria, depositária de distorções graves como: a manipulação dos eleitores, corrupção, fortalecimento do poder político, constituição de um espaço de pressão dos que não atingiram o nível desejado no mercado.

Dai, indicam os neoliberais, a supremacia da liberdade econômica em relação à liberdade política, uma vez que a segunda inexiste sem a primeira. Esta passagem de Hayek ilustra este pensamento:

Se na acepção dessas pessoas “capitalismo” significa um sistema de concorrência baseado no direito de dispor livremente da propriedade privada, é muito mais importante compreender que só no âmbito de tal sistema a democracia se torna possível. No momento em que for dominada por uma doutrina coletivista, a democracia destruirá a si mesma, inevitavelmente (1987, p. 83).

Esta destruição inicia-se pela perda de legitimidade nos órgãos democráticos, naturalmente, incapazes de dar resposta às demandas de todos os indivíduos. Este movimento crescente de descontentamento, sabiamente, leva as majorias a perceberem que “para se realizar um planejamento eficaz, a gestão econômica deve ser afastada da área política e confiada a especialistas – funcionários permanentes ou organismos autônomos e independentes.” (1987, p. 78)

A atualização da confiança na ingovernabilidade do poder ilimitado dos parlamentos é feita pela Escola da Virgínia, que recupera o argumento central sobre a impossibilidade de um plano político considerar os objetivos inumeráveis dos indivíduos aos quais as ações políticas se destinam.

Os princípios teóricos que regem este movimento fundam-se na transferência da microeconomia para o comportamento político, ao que foi dado o nome de “economia constitucional” que consiste na tentativa de reduzir a influência do comportamento tipicamente político na sociedade e aproximá-lo da liberdade de escolha oferecida pelo mercado não-regulado. Os teóricos desta escola invocam a necessidade de reduzir drasticamente o que é considerado, até então, como bens públicos. A intenção é clara: mercantilizar o máximo possível as relações e bens.

O foco desta escola é a descaracterização dos bens como públicos (educação, saúde, previdência, etc.), transferindo-os ao mercado como serviço, individualizando e descentralizando tanto a procura, quanto a oferta.

O caminho para uma sociedade mais próspera seria então aquele em que a sociedade fosse capaz de verificar quais regras do mundo político mais se aproximariam do mercado e incentivá-las, na mesma medida em que se coibiria aquelas que obstaculizam seu crescimento¹².

Mas, com a inabalável certeza no mercado, como os neoliberais tratam as políticas sociais, consideradas até então como centro da ação coletiva e, portanto, incumbência exclusiva (e em alguns casos, prioritária) do Estado?

Para compreendermos o tratamento das políticas sociais (em termos gerais políticas dirigidas a educação, saúde, previdência e moradia) pelos neoliberais, é preciso resgatar o individualismo como ponto central da teoria neoliberal, como eixo que nos levará a compreender a naturalização das desigualdades sociais neste movimento.

Na concepção neoliberal, o individualismo expressa a relação sociedade/indivíduo considerando que “os indivíduos constituem as moléculas sociais de um sistema econômico. O homem tomado como um todo, possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, somadas à sua racionalidade, vontade e desejos.” (Bianchetti, 2001, p. 71).

Cada indivíduo recebe por meio da “sorte” ou se quisermos “destino” os dons naturais do corpo físico, da família e do meio cultural no qual nascemos, aos quais agregamos com o desenvolvimento das inclinações por meio do esforço pessoal, bens sociais que nos apeteçam.

Portanto, a posição social de cada indivíduo no sistema de livre iniciativa, obedece às diferentes condições sociais. O lugar do indivíduo na sociedade compõem-se pelos dotes naturais e pelo empenho pessoal voluntário de cada um. O indivíduo busca incessantemente, de posse de suas capacidades, atender as suas vontades e a sociedade deve proporcionar-lhe maior liberdade nesta empreitada, que evidentemente, tem saldos diferentes para indivíduos detentores de diferentes esforços e habilidades.

¹² A sociedade de Rent-seeking ou “captura de renda” constitui-se de uma formulação da Public Choice ou Escola de Opção Pública, também conhecida como Escola da Virgínia, que prega a crítica ao intervencionismo estatal que geraria situações de renda mais vantajosas que aquelas conquistadas no mercado. Os agentes públicos, para fortalecer seus interesses, ofereceriam rendas aos indivíduos, que utilizariam o voto político como arma para chantagem, ou seja, obtenção de renda ou posição social através do mundo político. Tal uso, diverso daquele em que tais indivíduos teriam acesso no mercado, gera um aproveitamento deformado do acesso ao produto global da sociedade. Ver Moraes, 2001, p. 50-51

A desigualdade social é, assim, natural e desejável, pois: primeiro, anuncia o respeito às diferentes condições naturais de posicionamento de cada indivíduo; segundo, fortalece a competitividade no sistema econômico asseverando a conquista dos objetivos propostos àqueles que desempenharam melhor as ações direcionadas ao seu intento; e terceiro, auxilia no equilíbrio da esfera econômica com a acomodação dos indivíduos em diferentes funções sociais.

Uma vez que a pretensa igualdade entre os sujeitos é descartada do horizonte neoliberal, a idéia de justiça é, também, reconceituada.

Os argumentos neoliberais contra as concepções de justiça e igualdade social estão incrustados na defesa da idéia de que todos aqueles que defendem a concepção generalizante e vaga de justiça social, partem de um pressuposto de uma falsa igualdade entre os indivíduos, e vão ainda mais longe, na igualdade de todos os indivíduos.

Derivado deste erro está o da defesa da justiça social, que é nada mais que um conceito nebuloso, amplo e moral, e que procura identificar o que é bom e desejado por todos os “iguais”. Assim, as ações na direção da justiça social são obras deliberadas de um grupo de indivíduos que planejam fazer a distribuição dos bens materiais de maneira igualitária.

Mais uma vez, os neoliberais, atacam qualquer tipo de planejamento estatal e ação capaz de ajustar a captação dos produtos sociais que não seja estritamente fruto do movimento voluntário dos indivíduos no mercado. Qualquer ação visando a justiça social, nos termos colocados, é arbitrária, pois adota uma determinada aceção do justo e desejado para um número enorme de pessoas distintas. Além de servir, como instrumento de grupos minoritários, que assaltam toda a sociedade tendo o acesso fácil aos bens sociais, os quais outros atingiram através da disputa no mercado.

Há, segundo os neoliberais, o dever de todos os que desejam manter a liberdade como princípio supremo da vida social o combate da igualdade de resultados e a defesa da igualdade de oportunidades¹³.

¹³ É fruto deste debate a substituição da palavra igualdade pela equidade nos textos de orientação neoliberal para as políticas sociais. Retomaremos esta diferenciação a fundo na próxima item deste capítulo que discute as políticas neoliberais em educação.

Percebemos um conjunto teórico articulado que foi capaz de passar de “intenções fora de época” à referência mundial para a sobrevivência do capitalismo, tornando-se hegemônico, para usar um termo corrente “o pensamento único” nas duas últimas décadas do século XX.

Como explicar este alcance teórico-político? Alguns autores empenharam-se nesta tarefa e definiram o neoliberalismo como “...uma forma histórica do capitalismo” (Petras, 1997, p. 36), como uma ideologia (Moraes, 2001, p. 27; Boito, 1999, p. 23) ou como “conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a ser propostos nos anos 70.” (Therborn, 1995, p. 139).

As definições de alguns autores nos apontam a envergadura deste fenômeno. Nas palavras de Anderson

provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje (...) (ao atingir) êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a essas normas (1995, p. 23).

Embora a ênfase dos autores possa ser diferenciada, há uma produção teórica bastante volumosa que direciona-se para uma definição, que aqui elaboramos como sendo o neoliberalismo um conjunto teórico, com princípios do liberalismo dos séculos XVIII e XIX, ordenado em ações políticas propostas para recompor os ganhos capitalistas na segunda metade do século XX, constituindo-se como ideologia hegemônica a partir da década de 80.

Nos países de capitalismo avançado, esta doutrina econômico-política e ideológica encontrou fertilidade para proliferação durante a crise de acumulação capitalista dos anos 70, eclodida no seio do Estado de bem-estar social e da adoção das medidas keynesianas de regulação estatal das crises cíclicas do capitalismo.

A irrupção desta crise, que abrirá amplo espaço para a admissão da ideologia neoliberal, não é apenas conjuntural, conforme evidencia Souza:

A crise é, portanto, de fundamental importância para o sistema capitalista pois, constitui contraditoriamente, um processo de reprodução, a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classe no âmbito do Estado. A própria crise é, ao

mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade (2002, p. 74)

O cenário desta crise capitalista, iniciada nos anos 70, nos países de capitalismo avançado, combina e inter-relaciona informações, formando um contexto em que fatores que poderiam de maneira superficial apresentarem-se dissociados, estão, na verdade imbricados e formam o quadro crítico do qual emergiu o neoliberalismo.

Podemos destacar os elementos constitutivos desta crise, como problemas estruturais no padrão de acumulação capitalista (Bianchetti, 2001 e Souza, 2002) deste período.

Identificamos, primeiramente, a queda da taxa de lucro, concomitantemente ao aumento do preço da força de trabalho e intensificação das lutas por ampliação das conquistas sociais, ocasionando queda de produtividade, o que levou ao acirramento da tendência decrescente da taxa de lucro (Antunes, 1999).

Em segundo, pela estagflação que atingiu “todo o mundo capitalista avançado (impondo uma) longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação (...)” (Anderson, 1995, p. 10), agravada pela crise do petróleo de 1973 (Bianchetti, 2001).

Seguido pela crise do modelo taylorista/fordista, que não mais respondia de maneira satisfatória à retração do consumo gerado, principalmente, pelo crescimento do desemprego estrutural (Antunes, 1999).

Há ainda, a intensa concentração de capital nas empresas formadoras dos monopólios e oligopólios, ativados pelo crescente número de fusões (Antunes, 1999) e o fortalecimento do poder econômico dos bancos internacionais na nova fase de internacionalização do capitalismo, configurado pelo crescimento do capital financeiro em relação ao capital produtivo, o que leva a um maior controle da distribuição internacional do fluxo de capitais por estes agentes (Bianchetti, 2001).

Somado a estes fatores, está o declínio da confiança na capacidade das medidas keynesianas de intervenção estatal para conter as crises capitalistas e seus efeitos danosos à qualidade de vida da maioria da população.

Segundo Souza:

Em decorrência dessa crise, o capital vem procurando recompor suas bases de acumulação em um contexto de avanço do patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho e de maior socialização da política em nível mundial. À medida que o capital busca recompor suas bases de acumulação, ingressa num processo de redefinição de seu modelo de desenvolvimento, através de uma busca visceral de regularidade para o sistema social de produção, promovendo assim uma verdadeira transformação na organização da produção e na regulação das relações de produção, que se expressam através de uma nova configuração na correlação de forças políticas em disputa pela hegemonia no âmbito do Estado (2001, p. 75).

A busca pela recomposição das bases cumulativas implicou uma disputa ideológica pelo novo modelo econômico e político capaz de suplantear as consequências da crise dos anos 70. Para cumprir este papel as agências multilaterais, sobretudo FMI e BANCO MUNDIAL, são significativas para a implantação das políticas destinadas aos países dependentes, sobretudo a partir de dos anos 80. É importante para o estudo de nosso objeto verificarmos a relação do Banco Mundial com a extensão das políticas neoliberais, destacando a estreita relação deste organismo com as políticas educacionais para o “Terceiro Mundo”. Para tanto, realizaremos um pequeno histórico desta instituição.

O Banco Mundial foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, juntamente com o Fundo Monetário Internacional. Ambos destinavam-se a conferir maior estabilidade econômica ao novo contexto capitalista, evitando as crises internacionais. O Banco exercia um papel secundário dedicando-se a empréstimos em longo prazo para o setor privado e à reconstrução dos países destruídos pela guerra.

A participação no Banco Mundial decorre da composição do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que abrange outras quatro agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). A definição de políticas e suas implantações são elaboradas pelos países-membros, sendo que o grau de intervenção nas decisões e votações é proporcional à contribuição de capital. Este critério decisório garante aos Estados Unidos que o Banco Mundial sirva como instrumento de sua política externa, desfrutando de quase 20% do poder de voto nas instâncias do Banco.

Historicamente, o Banco Mundial defendeu os interesses dos países centrais¹⁴ e as mudanças de rumo na sua política podem nos demonstrar esse traço recorrente da instituição.

O foco para investimentos do Banco Mundial, que inicialmente esteve voltado para os países europeus, foi modificado ao longo das décadas de 60 e 70.

O interesse do Banco Mundial pelos “países pobres” intensificou-se com a emergência da Guerra Fria com o perigo do “alastramento vermelho” pelos países da América Latina, Ásia e África, a iminência do desastre da intervenção norte-americana no Vietnã, as transformações nos países do chamado Terceiro Mundo advindas da descolonização, que tornaram o cenário mundial tenso criando espaço, inclusive, para um sentimento anti-americanista crescente.

Foi ao longo dos anos 50 e 60 que o Banco voltou-se para o tema do desenvolvimento, pois existia a necessidade de intervenções que buscassem subsidiar os países “pobres” e evitar sua aproximação com o “comunismo”, o que gerou o direcionamento do financiamento de infraestrutura para seus respectivos processos de industrialização. Segundo Soares, neste período “cerca de 70% dos empréstimos destinaram-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes”. (1996, p. 18)

Leher (1999) sustenta a tese de que estas mudanças implementadas pelos organismos multilaterais, em especial pelo Banco Mundial, advém, neste momento, da relação entre pobreza e segurança, ou seja, da necessidade do controle ideológico contra-insurgente aplicado com maior ênfase em áreas mais pobres e propensas a alinhamentos revolucionários, combatidos através de programas educacionais desenvolvidos indiretamente por agências multilaterais.

A gestão de McNamara¹⁵ (1968-1981) como presidente do Banco Mundial é marcada pelo foco no binômio pobreza-segurança e pelo aumento significativo das preocupações com o setor educacional nos países do “Terceiro Mundo”. Neste período há um aumento do apoio financeiro ao Banco, tornando-o “o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros” (Leher, 1999, p. 22) o que corrobora a adesão dos países centrais à nova política do Banco.

¹⁴ Segundo Soares (1996, p. 16), que recorre a documento do Banco Mundial, a participação dos países no Banco por seu aporte de capital corresponde a 17,1% para os Estados Unidos, 6,5% para o Japão, 5,0% para Alemanha, 4,8% para França e Reino Unido. Os cinco países juntos detêm 38,2% do poder de voto.

¹⁵ R. S. McNamara foi secretário da Defesa dos Estados Unidos de 1961 a 1968 e um dos mentores da intervenção militar norte-americana no Vietnã.

Em meados da década de 70, há o arrefecimento das políticas de combate à pobreza implementadas por McNamara. O eixo das ações do Banco mostraram frágeis resultados frente ao aumento da miséria mundial ocorrido pelo fim do ciclo de acumulação do pós-guerra, que trouxe a crise estrutural do capitalismo e suas consequências sociais, sentidas em todo o mundo e de forma mais aguda nos países dependentes.

A crise capitalista trouxe para os países dependentes o agravamento de suas dívidas com aumento dos juros, impondo maior fragilidade frente aos credores internacionais. Estes já colocavam em andamento as premissas do neoliberalismo e estabeleciam “novas” condições para novos empréstimos, cada vez mais intervenientes nas políticas econômica e social dos países devedores.

Neste novo contexto, o Banco Mundial absorve as teorias monetaristas neoliberais e realiza uma ampla mudança no papel que havia desempenhado até então. Para Soares, as agências multilaterais passaram a “figurar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional e o Banco Mundial ganhou importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural”(1996, p.20).

A tese propugnada pelas agências multilaterais, incluindo o Banco Mundial, a partir da década de 80, defende que as mudanças nas políticas econômicas dos países “em desenvolvimento” marcam a “era da globalização” e são necessárias para a entrada desses países no mercado global. Tal movimento da economia mundial seria irreversível, positivo, integrador e modernizador dos mecanismos internos do mercado e dos Estados nacionais.

As medidas necessárias para este ingresso inevitável no mercado mundial são identificadas por Leher e Soares com os eixos principais do “pensamento sistematizado como o Consenso de Washington” (Leher, 1999, p. 25).

Este pensamento está presente nos componentes centrais dos programas de ajuste estrutural (SAPs). Os SAPs são uma “nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico” (Soares, 1996, p. 21) que são utilizados a partir da década de 80 pelas agências multilaterais e podem ser resumidos em cinco pontos: 1. equilíbrio orçamentário; 2. abertura comercial; 3. liberalização

financeira; 4. desregulamentação dos mercados com eliminação máxima da intervenção do Estado; 5. privatização das empresas e serviços públicos. (Soares, 1996, p. 23).

Segundo Soares, há a partir da década de 80 uma “condicionalidade cruzada” ou seja, as agências condicionam empréstimos ao acordo prévio do FMI, impelindo assim a adoção total dos programas de ajuste, inclusive para projetos setoriais do Banco Mundial.

No que tange ao alinhamento dos países dependentes às indicações de reforma educacional feitas pelo Banco Mundial, podemos afirmar que este não podem ser computadas ao montante de recursos dos programas do Banco Mundial destinados aos países pois,

(...) embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. (Banco Mundial, 1995 Apud Coraggio, 1996, p 75).

Porém, há ponderações que advertem sobre a forte influência do Banco Mundial, principalmente, pelo montante de empréstimos, mas pelo fato

de que os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento (Soares, 1996, p. 21)

E, ainda, que

esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (Ibid., p. 21)

O centro do debate que se impõe é o grau de intervenção dos organismos internacionais sobre a política dos países endividados. Aceitar que há uma prescrição da qual inexoravelmente os governos não podem recuar nos parece unilateral ao sublinhar apenas os fatores externos, desconsiderando os movimentos realizados internamente por coligações conservadoras com interesses na política neoliberal e a oposição à estas medidas. Retomaremos estas questões com o intuito de aprofundarmos a relação entre a resistência/acomodação do sindicalismo brasileiro à política neoliberal e a adesão dos sindicatos a defesa da chamada “globalização”.

Sem dúvida, as medidas implementadas pelas agências internacionais nos anos 90, após a “crise mexicana”, chamadas de “reformas de segunda geração”, são caracterizadas pela

intensificação da abertura comercial e desregulamentação e pela execução de programas sociais de atendimento à população mais pobre. Dentre os itens a serem atendidos está a “reforma” institucional do Estado e a “reforma” do sistema educacional.

Tais “reformas”, foram realizadas pelos governos conservadores que adotaram como centro de sua plataforma eleitoral medidas condizentes com a doutrina neoliberal - desregulamentação do mercado de trabalho e supressão dos direitos sociais, privatizações e desregulamentação financeira com abertura comercial (Boito, 1999).

A avalanche neoliberal que atingiu a imensa maioria dos países de capitalismo avançado foi iniciada na Inglaterra em 1979 com Margareth Thatcher, seguida pelos Estados Unidos em 1980 – Reagan, Alemanha em 1982 – Helmut Kohl, Dinamarca em 1983 – Schluter, acompanhados pelos países do norte da Europa Ocidental, excetuando a Suécia e a Áustria.

Ao sul do continente europeu, governos que se apresentavam como alternativa às medidas ríspidas aplicadas ao norte,

reorienta(m)-se para fazer uma política muito próxima à ortodoxia neoliberal, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e o abandono da política do pleno emprego. Experiências como as de Mitterrand, na França; Gonzáles, na Espanha; Soares, em Portugal; Craxi, na Itália; Papandreou, na Grécia; demonstram a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo enquanto ideologia da nova direita conservadora (...) (Souza, 2001, p. 77)

Na América Latina, a doutrina neoliberal foi aplicada muito antes que a primeira experiência européia, no Chile do General Pinochet em 1973. Porém, em larga escala, consolidou-se no final dos anos 80. Localizamos dois movimentos sucessivos da implantação do modelo neoliberal para as economias da América Latina.

O primeiro, com a “experiência” inaugural conduzida pela ditadura chilena assessorada por nada menos que Milton Friedman, juntamente com países como Argentina, em 1976 e Bolívia, em 1985, iniciaram as medidas para conter os gastos públicos; e o segundo, de países que foram considerados “retardatários” na adesão inadiável às medidas neoliberais, dentre os quais estão o México, “modernizado” por Salinas de Gortari em 1988, Venezuela com Carlos Andrés Perez em 1989, Brasil com Fernando Collor e Peru com Fujimori, ambos em 1990 (Sader, 1995, p. 35-37).

Estes dois movimentos, porém, estão circunscritos pelas condições de surgimento

das idéias neoliberais América Latina (que) acompanha os governos militares instaurados na década de 70 na maioria dos países do Cone Sul, nos quais, por outra parte, se vivia uma severa crise econômica como resultado das contradições interna e externa dos modelos econômicos (Bianchetti, 2001, p. 34).

Muito embora, possamos destacar pontos coincidentes na implantação da política neoliberal na América Latina, os meandros nacionais devem ser desnudados para melhor compreendermos os elementos que compõem o movimento conflituoso de reordenamento social da crise capitalista no interior de uma determinada formação social.

1.3 Neoliberalismo no Brasil

Em primeiro lugar, a formulação teórica do neoliberalismo não se transpôs sem modificações para os governos que adotaram tal orientação política, sobretudo nos países de capitalismo avançado, nos quais, como salienta Boron

apesar da propaganda em favor da proposta neoliberal, os capitalismos desenvolvidos continuam tendo Estados grandes e ricos, muitíssimas regulações que “organizam” o funcionamento dos mercados, arrecadando impostos, promovendo formas encobertas e sutis de protecionismo e subsídios e convivendo com déficits fiscais extremamente elevados. (Boron, 1999 p. 09).

Isto significa que há um distanciamento tanto, entre as formulações teóricas e as ações governamentais neoliberais, não só no que tange ao distanciamento entre os planos econômicos efetivados no centro e na periferia do capitalismo, quanto à possibilidade de “levar a cabo” a ortodoxia teórica dos neoliberais em formações sociais concretas.

A América Latina demonstrou que os mesmos princípios neoliberais podem ser aplicados de maneira disforme, com avanços e recuos, dependendo de muitos fatores a serem considerados, além da forte propaganda neoliberal¹⁶.

¹⁶ A respeito das diferenças entre os países latino-americanos na implementação do neoliberalismo na América Latina ver Boron, 1999, p 12 -16.

No Brasil, as medidas neoliberais chegaram pelas mãos de Fernando Collor de Melo, eleito em 1989, através do voto direto. Seu mandato, porém, foi interrompido pelo impedimento em 1992, o que fez com que houvesse uma pausa no avanço neoliberal no Brasil durante o governo Itamar Franco que estancou o ritmo das privatizações.

A classe dominante brasileira, convencida do projeto neoliberal o retoma com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, contando com o apoio de partidos e setores conservadores da sociedade (Negrao, 1995).

No Brasil, como em outros países da América Latina, a implantação do modelo capitalista neoliberal também encontrou fertilidade, mas as críticas e ações destrutivas não se dirigiam ao keynesianismo e ao Estado de bem-estar social, mas à política desenvolvimentista, priorizando a redução do Estado e das conquistas sociais.

A extensão das consequências da implantação da doutrina neoliberal em países do capitalismo avançado e países periféricos é diferenciada, e deve ser considerada à luz do desenvolvimento desigual do capitalismo mundial (Boito, 1999, p. 30-41).

O caso particular do desenvolvimento industrial no Brasil, inscreve-se no movimento de dominação dos países capitalistas avançados sobre os países atrasados, porém

a compreensão do fenômeno “periférico” implica inseri-lo, desde logo, na totalidade das relações de poder da economia mundial capitalista, isto viria a contrariar a expectativa de contemplar uma história linear, em que se desvela um suposto modelo clássico de expansão capitalista, definido nos limites nacionais e caracterizado por uma evolução do artesanato à manufatura e à fábrica, o famoso espelho que os países “adiantados” ofereciam aos “atrasados”. Se é que se pode falar de um “modelo”, ele deveria então ser entendido desde logo como a história do capital enquanto processo mundial. E a industrialização da América Latina apareceria como um seu (sic!) momento constitutivo, não como um “exemplo nacional” (Moraes, 1999, p. 11)

As bases do desenvolvimento industrial no Brasil são derivadas de dois fatores, sendo o primeiro, a constituição de uma economia agrário-exportadora; o segundo, este padrão desenrolar-se durante o período de expansão mundial do capital monopolista (Moraes, 1999).

Tal desenvolvimento industrial iniciou-se com a economia cafeeira exportadora que obrigava um alto nível de importação de bens de produção, seguido pelo desenvolvimento

industrial dos anos 20 com o aparecimento da indústria de bens de consumo assalariado, passando então, com a crise de 29 a um forte incentivo à produção interna de bens industriais.

Tal desenvolvimento industrial é delineado, desde os anos 30 pela marca do desenvolvimentismo, apoiado na conjugação de investimentos do capital nacional (bens de consumo), investimento estatal (infra-estrutura e bens de capital) e capital internacional (bens de consumo duráveis e bens de capital).

No final dos anos 1970 esse modelo se esgota, pois a política implementada pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) sob o governo Geisel:

(...) contribuiu para alavancar as bases industriais no Brasil, encontrou um Estado com crescente nível de endividamento, dificultando cada vez mais a intermediação financeira, que não era conduzida pelo setor bancário, cujo papel era de financiamento do consumo, e não da produção. Essa 'intermediação financeira', foi brecada pelo aumento das taxas de juros externas, pela incipiente indústria nacional que, a reboque do capital internacional, não conseguiu se desvencilhar da dependência, a qual se acentuava na medida em que a crise internacional surgia (Pompeo, 2003, p. 33).

Esse endividamento cresce de uma forma acentuada, no momento em que os EUA, através do Federal Reserve (FED), aumenta os juros internacionais, o que submete os países da América Latina e o Brasil em especial, a aceitarem renegociar suas dívidas a partir de critérios impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), como afirma Pompeo:

O pagamento integral dos juros só foi possível pela contração das importações dos devedores, desvalorização de suas moedas, que passam a gerar superávits comerciais, e pela redução de demanda inerente aos programas de ajuste recessivo recomendados e supervisionados pelo FMI. Esse processo recessivo, mais uma vez aborta o sonho de um desenvolvimento auto-sustentado dos planos de desenvolvimento da América Latina, sendo o Brasil um dos países mais prejudicados em função do seu altíssimo endividamento externo. Dentro dessa estratégia de refinanciamento da dívida, os países latino americanos – Brasil inclusive – perderiam considerável parcela de sua autonomia de decisão na formulação e execução da política macroeconômica, que passa a ser supervisionada, como vimos acima, pelo FMI – que estabelecia metas de controles internos para que o país fizesse jus à liberação das tranches de empréstimos acertados com os organismos financeiros ou pudesse refinar sua dívida alongando o seu perfil (2003, pp. 36).

Dessa forma entramos na década de 1990, sob o governo Collor, subordinados ao FMI, que tenta implantar as políticas neoliberais em todo o mundo e, principalmente, nos países, agora definidos como “em desenvolvimento”.

CAPÍTULO II

O Sr. DIRETOR APRESENTA-SE À CLASSE

A REFORMA DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (1995/1998)

2.1 Diagnóstico e estratégias da reforma educacional neoliberal

O constructo teórico e as estratégias de implementação da política econômica e social neoliberal são o baldrame da formulação de sua política educacional. Podemos perceber que os princípios teóricos que orientam a política neoliberal mais ampla estão em consonância com as propostas para o setor educacional.

Recorreremos, com especial atenção, ao formato da argumentação das críticas neoliberais ao Estado de bem estar social e apresentação de suas proposições, retomando brevemente elementos da política econômica e social neoliberal.

Em grande parte da bibliografia sobre as políticas neoliberais encontramos um ordenamento comum da exposição dos princípios do neoliberalismo, tanto entre os autores neoliberais, quanto entre seus críticos.

Tal ordenamento consiste, em um primeiro momento, na explicitação de um diagnóstico que caracteriza de maneira apocalíptica as sociedades atuais, que estariam mergulhadas numa intensa crise; sucedido pelo anúncio dos culpados pela crise e seu necessário isolamento e por último, mas não menos importante, a declaração das ações providenciais a serem adotadas imediatamente, a fim de salvaguardar o futuro das sociedades acometidas pelos males antes diagnosticados.

Para compreendermos as vinculações teóricas e as motivações para a implementação das políticas educacionais a partir de 1995 no Estado de São Paulo, acreditamos ser preciso seguir esta estrutura de apresentação, uma vez que as medidas adotadas pela SEE, também apresentaram-se por este viés: diagnóstico, culpabilização, medidas cabíveis para reversão do quadro.

No que tange à política econômica neoliberal, Moraes (2001) destaca que o diagnóstico identifica uma crise no papel do Estado e a defesa da superioridade dos mecanismos do mercado para ajustamento das receitas dos indivíduos. Estaria ocorrendo, segundo os neoliberais, uma crise de supervalorização do Estado e do planejamento, que acarreta um aumento dos tributos, crise fiscal, endividamento do Estado, aumento da inflação, aspectos impulsionados pelo ideal de democracia igualitária, que corrompe as sociedades porque a ilude com possíveis ganhos fáceis, que são irreais.

De um lado estariam os neoliberais, que percebem a necessidade de “reformas estruturais”, que visam a retomada do crescimento e redistribuição (pela lógica natural do mercado) das posses e bens sociais; e do outro os culpados pela crise que se avoluma.

Na Europa e EUA os culpados seriam: o Estado de bem-estar social, que efetiva a planificação e distorção do auto-ajustamento do mercado; a doutrina keynesiana, que supervaloriza a intervenção estatal na economia; os sindicatos, que pressionam por ganhos igualitários e acomodam-se na democracia que permite a imposição da vontade das maiorias.

Na América Latina, os réus são as teorias desenvolvimentistas e o populismo, o Estado protecionista e industrializante e a extensa legislação trabalhista, preservada pelos sindicatos, que engessa a competitividade entre os indivíduos e distorce os mecanismos naturais do mercado.

A “correção” destes erros implicaria, portanto, um conjunto de medidas capazes de reverter a excessiva planificação e interferência do Estado e valorizar os mecanismos do mercado nas relações sociais.

Este conjunto articulado de políticas, compõe-se de três pilares: a) desregulamentação da ação reguladora do Estado na economia, em geral e no mercado de trabalho, em particular; b) a política de privatização que visa a desestatização de empresas e serviços e sua transferência à iniciativa privada; c) abertura comercial e financeira para o capital internacional com uma aguda diminuição das barreiras para circulação de mercadorias e capital. (Saes, 2001, p. 82)

O primeiro conjunto de medidas interessa à classe dominante de maneira geral, pois beneficia empresas capitalistas pequenas e grandes, do setor industrial, comercial e agrícola, nacionais e estrangeiras.

A política de privatização, por sua vez, tem um círculo de favorecimento mais restrito, pois aumenta o patrimônio apenas das grandes empresas do setor bancário, industrial e da construção civil, em suma, os grandes conglomerados transnacionais e o setor brasileiro de capital monopolista.

A política que beneficia um número diminuto da classe dominante é a de desregulamentação financeira, que favorece sobretudo, o setor bancário, o capital monopolista e os investidores financeiros estrangeiros.

Como mostramos anteriormente, no item 1.2, a política econômica neoliberal modifica sobremaneira a perspectiva das políticas sociais, concebendo-as como necessárias somente para os setores mais empobrecidos da sociedade e com um caráter compensatório por sua incompetência em atingir uma inserção aceitável no mercado. A desigualdade social advinda das diferenciações naturais de capacidades e habilidades e de seu uso ótimo nas relações de mercado é, inclusive desejada, uma vez que estimula a competição e conseqüentemente o desenvolvimento das relações mercantis. Assim, para os neoliberais as políticas sociais estão circunscritas ao atendimento emergencial da população pobre.

A atuação do Estado na elaboração, execução e avaliação das políticas sociais obedece, segundo os neoliberais, a quatro pilares definidores dos planos de ação quanto a este tema.

São eles:

a) Focalização: consiste na reordenação dos custos, com recursos redimensionados pretendendo atingir o grupo social em situação de emergência. Há, portanto, o direcionamento de verbas a um quantum de pessoas, consideradas em Estado agudo de pobreza, às quais será destinado um benefício de piso mínimo. Os responsáveis por tais ações são, prioritariamente, as Organizações não-governamentais (ONG's) e entidades filantrópicas, as quais trabalharão em caráter de parceria com o Estado.

b) Descentralização: Propõe-se um movimento de aproximação das ações estatais da população através da transferência das incumbências do governo em âmbito federal para o estadual, seguido pelo municipal, de maneira que o repasse e gerenciamento de recursos e responsabilidades às localidades e às entidades distribuídas na sociedade gerasse um maior acompanhamento por parte da população sobre o uso do dinheiro público contribuindo para a democratização e participação do espaço público-estatal;

c) Privatização: pode ocorrer de formas variadas, pois tem como centro a busca da eficiência e eficácia do sistema produtivo, atravancadas pelo burocratismo próprio do Estado e do corporativismo das reivindicações do corpo de funcionário. Sugere-se com a privatização espargir o caráter mercantil das relações sociais. Pode ocorrer com a transferência da propriedade estatal e/ou da gestão dos bens públicos para a iniciativa privada ou através do estímulo da relação fornecedor/cliente em lugar do Estado/cidadão.

d) Desregulamentação: consiste em retirar todos os entraves legais que obstruem a ação livre do mercado. É preciso, facilitar a penetração do mercado na vida social através da redução da influência da política sobre a economia com a reorientação legal, eliminando os impedimentos ao desenvolvimento dos empreendimentos privados.(Moraes, 2000). É o que os neoliberais chamam de “revolução constitucional” (Ibid).

Interessam-nos, particularmente, as definições quanto à política educacional contida em uma política econômica e social neoliberal, pois como alerta Coraggio, “... as políticas educativas devem ser discutidas e propostas no contexto de uma estratégia mais ampla, cujo núcleo econômico é mais amplo” (Coraggio, 1995 Apud Haddad, 1998, p. 44)

As reformas educativas neoliberais partem, também, de um diagnóstico severo da educação pública, identificando os agentes responsáveis pelo fracasso educacional e propõem, mais uma vez, reformas urgentes no sistema.

A análise dos sistemas educacionais públicos explicitada pelos neoliberais¹⁷ indicam uma crise de eficiência e produtividade, ocasionada pela expansão desordenada do sistema. Décadas de políticas preocupadas apenas com a extensão do atendimento (acesso a vagas e dependências físicas) debilitou a qualidade dos serviços educacionais, hoje verificados nos mecanismos de exclusão e discriminação da clientela, ocasionados pelos altos índices de evasão, repetência, analfabetismo funcional, etc.

Segundo Mello, “a crise da educação é parte inseparável da crise do Estado, seu crescimento desordenado e segmentado; a alta concentração de poder nos órgãos centrais; o excesso de gente nesses órgãos e a sua ausência na unidade prestadora de serviço – a escola” (1993a, p. 24)

¹⁷ Utilizamos como referência as obras Cidadania e Competitividade e Social Democracia e Educação de Guiomar Namó de Mello e Liberdade de Escolher de Milton e Rose Friedman.

Existe, portanto, uma crise de gerenciamento e não de democratização, de qualidade e não de quantidade, produzida pela ineficiência estrutural do Estado, intensificada por uma política planificadora, que proporciona o burocratismo e o clientelismo.

A educação pública funcionaria mal, ou seja, não atingiria níveis desejados de qualidade, porque estaria impregnada de práticas coletivistas, igualitárias, universalizadoras, expansionistas, que seriam postas em prática pelo Estado, moroso e ineficaz. O que os neoliberais chamaram de igualitarismo estatal, geraria uma “cultura” de desperdício do dinheiro público, por isso, torna-se imperioso o questionamento da noção de direitos igualitários e a introdução da concepção individualista que confere ao indivíduo o estímulo de sua capacidade potencializadora da dinâmica do mercado através da competição e da noção de mercado em detrimento da noção de direito.

Esta crise deve ser imputada a todos aqueles que defenderam ou defendem um modelo planificador: a) Estado intervencionista; b) sindicatos, que criam barreiras aos mecanismos de competição com suas reivindicações corporativas e c) indivíduos, que acomodados ao paternalismo estatal, aceitaram esta dinâmica perniciosa criada pelo Estado provedor.

É significativa a explicação de Friedman a respeito dos benefícios da inserção dos mecanismos de mercado na educação:

(a educação como decisão privada) levaria a um decréscimo da despesa do governo com a educação; haveria, porém um aumento nas despesas em geral. Permitiria aos pais comprar o que desejassem de modo mais eficiente e com isso os levaria a gastar mais do que gastam agora, direta e indiretamente, por meio de impostos. Evitaria que os pais ficassem frustrados com os impostos para a instrução – tanto por terem de se conformar com o modo como o dinheiro é usado como por relutarem, muito justamente, em pagar impostos cada vez mais altos por algo que está muito longe do que consideram educação, sobretudo no caso dos que não têm filhos nas escolas e não pretendem tê-los (Friedman, 1985, p. 90-91).

A saída para a crise, ou as estratégias para a mudança de paradigma educacional assenta-se sobre três objetivos. O primeiro visa transformar a educação em um setor econômico fornecedor de mão-de-obra condizente com as necessidades do mercado, direcionando o currículo escolar para a instrução dos indivíduos conforme a precisão do mercado de trabalho.

O segundo pretende transformar a instituição escolar em um centro de difusão dos pressupostos do mercado (competitividade, individualismo, liberdade de escolha); e por último, ampliar no sistema educacional, a aceitação e utilização dos produtos da “indústria do conhecimento”, os chamados “insumos educacionais”, tais como livros didáticos, material pedagógico variado (da área de informática, por exemplo).

Atingir estes objetivos significa deflagrar uma ampla reforma dos sistemas educacionais, remodelando, prioritariamente, o financiamento, a organização e o funcionamento dos sistemas¹⁸. Isto significa realizar uma mudança na concepção de sistema, desde a ação na esfera federal até os indivíduos integrantes do mesmo, considerando como parte integrante do sistema os profissionais e usuários da educação pública.

Novamente, os quatro eixos de reforma econômica e social aparecem para ordenar a reforma educacional.

A focalização emerge direcionando os gastos com educação para uma única esfera da estrutura educacional, revendo a concepção de universalização do acesso e qualidade para todos em todos os níveis, com o objetivo de resolver os problemas educacionais mais urgentes. A este respeito diz Mello:

é preciso fugir dos modelos uniformes e padronizados e buscar, em cada caso, a solução que garanta eficiência e equidade a menor custo. (...) ele (poder público) deve continuar, a nível estadual e municipal, operando diretamente o serviço público educacional, sobretudo na faixa de escolaridade obrigatória, a grande prioridade nacional (1993a, p. 48)

A descentralização é medida considerada capaz de neutralizar os efeitos supostamente improdutivos do sistema educacional, com a reordenação das responsabilidades concernentes a cada nível da rede. O poder central deixa de representar uma instância agigantada, ineficiente, incapaz de governar, para reter atividades essenciais, delegando decisão, competência e recursos a esferas próximas do próprio usuário. Segundo Mello, o nível central torna-se “concentrador de legitimidade, poder e competência para exercer o que é mais importante” (1993a, p. 77)

¹⁸ Foi o que Guiomar Namó de Mello chamou de “Revolução Educacional” (1993a, p. 18), a qual assenta-se em propostas e princípios caracterizados pela “simplicidade”, ou seja, colocar em prática o que está no discurso político há gerações; pela coragem de enfrentar a sacralização do ensino público estatal e pela pragmatividade, evitando inúteis debates acerca de pressupostos “ideológicos”.

O poder central, portanto, encarrega-se de elaborar a política educacional definindo metas e diretrizes gerais a serem cumpridas em cada esfera, a partir da coleta e sistematização de informações a respeito do sistema. Para tanto, há a redistribuição de recursos concomitante com o remanejamento de responsabilidades, as quais serão avaliadas tendo como referência as metas estabelecidas.

O terceiro eixo das estratégias neoliberais nas propostas de reforma educativa é a privatização, delineada na educação sobretudo no estabelecimento de relações mercantis, que podem aparecer de diversas formas, com destaque para o ajuste do sistema educacional às tendências de demandas do mercado.

A privatização pode ocorrer com a transferência total (recursos físicos e humanos) para a iniciativa privada, ou através da mudança dos processos pedagógicos escolares que voltam-se para as tendências do mercado - tipo de qualificação, especialização - mesmo que o sistema seja ainda público estatal.

Gentili lembra que:

é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (1996, p. 26).

A primazia do mercado sobre o Estado dá-se pela sentença de que a eficiência própria da esfera privada leva à equidade, ou seja, apenas é possível oferecer ensino de qualidade se o trabalho educativo for eficiente, ensinar o que é necessário a cada grupo social em cada contexto histórico. Assim, se a “eficiência e equidade puderem ser obtidas, mais rápida e economicamente, sem a gestão direta do Estado, nós não podemos hesitar em nome de bandeiras ideológicas. Ao poder público caberá fiscalizá-las e avaliar seus resultados” (Mello, 1993a, p. 47)

Há uma revisão das relações entre público e privado, sendo que a instituição escolar, nesta perspectiva, é comumente comparada a uma empresa produtiva, cujo produto é o conhecimento identificado na diplomação do alunado, sinal de eficiência da rede.

A produtividade e eficiência podem ser auferidas, pois refletem diretamente na qualidade da educação. O conceito de qualidade volta-se para os padrões do mercado e a ele deve dirigir-se, como mostra Gentili,

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem ser submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmo efeitos produtivos no campo educacional (1996a, p. 25).

Para que os eixos anteriores possam ser contemplados, é fundamental que ocorra a desregulamentação, que consiste, basicamente, na destruição dos obstáculos legais ao estabelecimento da flexibilização das relações de trabalho com a introdução de critérios meritocráticos e, por isso, competitivos no âmbito da escola e do sistema educacional. Como exemplo podemos citar a flexibilização de contratos de professores, com o fim de jornadas e salários fixos e aplicação de jornadas e retribuição salarial diferenciadas de acordo com avaliação de desempenho (resultados das avaliações do alunado), o que autoriza a elaboração de um ranking de escolas de acordo com critérios de “produtividade” e “qualidade”.

A educação, segundo os neoliberais, é considerada como um instrumento importante do indivíduo para exercer suas escolhas no mundo do mercado, pois é capaz de melhor capacitá-lo para a competição própria da vida em sociedade. Por isso, o setor educacional é reconhecidamente campo importante para mudanças que alterem as premissas (in)operantes aplicadas até o momento.

Os agentes responsáveis e adequados para elaborar e executar tais mudanças seriam, portanto, os especialistas e técnicos competentes que dispõem de instrumental necessário para tal tarefa. São estes, os peritos que pesquisam e atuam em áreas consideradas defasadas como: por exemplo: currículo, avaliação de resultados, desperdício do dinheiro público em face da ineficiência e burocratização do sistema, agigantamento do Estado.

Mas onde estão estes especialistas? Reunidos em organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, construindo uma rede de informações sobre o andamento dos sistemas educacionais de diversos países, sobretudo da Ásia, e América Latina. Providos deste imenso material, elaboram e propõem intervenções “modernizadoras” no setor educacional em todo o mundo.

A hegemonia alcançada pelo neoliberalismo na implantação das reformas do Estado, da abertura comercial e financeira para a livre circulação do capital, impactou as esferas de formulação das políticas sociais, que passaram a ser pensadas, também, em escala mundial pelas instituições multilaterais. Há uma alteração no papel destes organismos que demonstra a intencionalidade de interferências amplas dos países centrais sobre as políticas econômica e social dos países dependentes.

A influência da concepção de educação e proposições de reformas elaboradas pelo Banco Mundial crescem tornando-se importante averiguar as indicações do Banco para a educação pública. Porém, a política de financiamento do Banco Mundial não foi sempre voltada para os setores sociais em grande escala, como na década de 90. Cabe, assim, historicizar a ênfase que o Banco Mundial destinou ao setor educacional.

A política do Banco Mundial, baseada nos princípios da “integração mundial”, põe em relevo a educação como fator de produção, ou seja, o conhecimento torna-se um instrumento útil para as empresas e conseqüentemente para o mercado globalizado.

A centralidade e extensão das reformas educacionais do Banco Mundial pode ser percebida por dois fatores. O primeiro é o aumento dos investimentos no setor com a inflexão neoliberal a partir dos anos 80. O ensino profissional, priorizado pelo Banco Mundial, nos anos 70, pelo suposto atendimento das necessidades de desenvolvimento do país, foi substituído pela focalização no ensino fundamental nos anos 80 como parte das políticas sociais de atendimento à população pobre. Com a intensificação deste processo nos anos 90, há maior destinação de recursos pelo Banco para o processo de reforma educacional, que recebeu entre 1970-1979 e 1980-1989 cerca de 4,5% do total de empréstimos, enquanto que no período de 1990-1998 este número subiu para 8,5%.(Borges, 2003, p.130)

O segundo consiste na alteração no modo de intervenção das ações do Banco que eram direcionadas à construção de prédios e compra de equipamentos nos anos 70 e passam a ocupar-

se com aspectos qualitativos da educação, como gestão, currículo e avaliação. Segundo Borges, “observa-se uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista” (2003, p. 130)

As proposições do Banco Mundial estão grafadas na intensa produção de documentos orientadores das reformas educacionais por todo o mundo. Um exemplo deste movimento é a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ocorrida na Tailândia em 1990, que produziu um farto material sobre as metas mundiais para a educação, sobretudo direcionado aos “países em desenvolvimento”, influenciando de maneira intensiva no reordenamento das políticas educativas destes países, conforme nos indica Haddad, “(...)apesar dos recursos dos Bancos na educação serem crescentes e significativos, não há dúvida que suas orientações conformam níveis de influências que acabam por direcionar as políticas” (Haddad, 1998, p. 47), priorizando a orientação “técnica” de especialistas à implementação das reformas educativas pelo Banco Mundial, como indicado em documento da instituição:

a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (Banco Mundial, 1995 Apud Coraggio, 1996, p 75).

Em muitos países o Banco é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança... (Haddad et al., 1990 Apud Coraggio, 1996, p. 75).

Estes documentos são fontes importantes para que possamos compreender e, assim, relacionar com medidas locais, as orientações centrais do Banco sobre a educação que as agências multilaterais esperam dos países em desenvolvimento.

O diagnóstico da educação no mundo elaborado pelo Banco Mundial pode ser encontrado de forma sucinta, porém esclarecedora, em documento do Banco de 1995.

A reforma deve também se acelerar” (Banco Mundial, 1995: XIII), é o que diz o Banco Mundial, isto porque “(...) A despesa pública com a educação é freqüentemente ineficiente e injusta”, pois o

Estado concentrador e ineficiente, opta por um “tipo de gestão centralizada (que) deixa pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula (Banco Mundial, 1995 Apud Torres, 1996, p. 130).

A preocupação dirige-se para a racionalização dos recursos que permitiria atingir um nível desejado de qualidade da educação pública. Este é o desafio prioritário, e uma vez que o acesso já está garantido em boa parte dos países do mundo (inclusive no Brasil), é preciso orientar os esforços para a melhoria da gestão educacional, pois

(...) A cada dia, as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público” (Banco Mundial, 1995: XIII). A melhoria da educação pública, perpassa a construção da co-responsabilidade, desmontando este sistema centrado nos níveis federal e estadual, que dirige sua atenção para itens secundários como “negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares (Ibid, p. 130).

As quatro metas preferenciais para os sistemas educativos dos “países em desenvolvimento” foram definidas como:

(a) acesso – já alcançado no caso da escola de primeiro grau, na maior parte dos países, permanecendo como um desafio particularmente sério na África; (b) equidade¹⁹ – considerada principalmente em relação aos pobres, em geral e às meninas e às minorias étnicas (...); (c)

¹⁹ “Equidade” é uma palavra que vem ganhando um espaço cada vez mais importante nos discursos dos políticos e tecnocratas neoliberais, bem como nos documentos e recomendações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o FMI. Vale destacar que “equidade” costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a “igualdade”. Milton Friedman enfatiza de forma clara esta diferença em seu livro fundamental, *Liberdade de Escolher* (1980). O conceito de equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas (Honderich, 1993). Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta *igualdade*. Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas. Os exemplos de Friedman são eloqüentes: Marlene Dietrich e Muhammad Ali. Todos (ou ao menos “todos, segundo Friedman) admiramos as pernas da bela loura e a habilidade manual do musculoso pugilista. Seria injusto impedir que eles fizessem uso daquilo que a generosa natureza lhes ofereceu? Justo, para Friedman, significa que cada um possa administrar o que lhe é próprio, da forma que julgar mais conveniente e produtiva (neste caso: Marlene Dietrich as suas pernas, mais do que o seu sorriso, e Muhammad Ali os seus punhos, mais do que a sua cabeça). A vida, e por conseguinte a escola, devem ser pensadas como um jogo de *baccarat*. “As pessoas que resolvem jogar podem iniciar a noite com pilhas iguais de fichas, mas, à medida que o jogo continua, as pilhas tornam-se desiguais. Ao fim da noite, alguns serão vencedoras e, outras, grandes perdedoras. Em nome do ideal de equidade, deveriam as vencedoras compensar as perdedoras? Isso tiraria toda a graça do jogo. Nem mesmo as perdedoras gostariam disso. Poderiam apreciar o fato numa noite, mas voltariam a jogar se soubessem que, o que quer que acontecesse, acabariam exatamente onde haviam começado?” (Friedman, 1980: 142-43)” (Gentili, 1996, p.44-46)

qualidade – vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; (d) redução da distância entre a reforma educativa e reforma das estruturas econômicas – distância que seria hoje em dia mais notória nas economias em transição da Europa Central e do Leste Europeu (Banco Mundial, 1995: XXII e XXVI) (Ibid, p. 131).

Percebemos a existência de uma correlação entre a reforma econômica neoliberal e sua correspondente reforma educativa, através dos documentos do Banco Mundial que apresentam como estratégias eleitas para a superação dos “desafios” educacionais seriam as mesmas apresentadas para a entrada dos países no “mercado competitivo globalizado”: a focalização, descentralização, privatização e desregulamentação (Coraggio, 1996).

Estabelece-se uma relação sem mediações entre o a qualidade da educação e portanto do nível de escolarização e a melhora dos indicadores econômicos. Há uma correlação entre o crescimento econômico e o incremento educacional, que aparece no documento do Banco Mundial, sustentada pelo argumento que afirma que baixos índices de escolarização são responsáveis por altos índices de pobreza. Assim, os graves problemas sociais restringem-se a problemas de formação escolar. O combate à pobreza, por exemplo, dar-se-ia com o direcionamento dos recursos para, apenas, uma parcela da educação básica, enfocando como prioridade oito anos de escolaridade. Vejamos:

A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, à saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (Banco Mundial, 1992 Apud Torres, 1996, p. 131)

A política de focalização, então, assenta-se sobre o combate à pobreza, baixos níveis de crescimento econômico decorrentes da baixa escolaridade da população e da má qualidade dos sistemas de ensino.

Segundo o Banco Mundial a focalização permitiria direcionar ao setor considerado alicerce do ensino escolar, otimizando os gastos em atividades que realmente produzam resultados pedagógicos consistentes, ou seja, aumentem a qualidade oferecida pelo sistema,

avaliada como “valor agregado da escolaridade”, isto é, o “benefício e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (Banco Mundial, 1995 Apud Torres, 1996, p. 134).

A qualidade educativa, avalia o Banco Mundial, não decorre do gasto de altas quantias de recursos em todos os aspectos da vida escolar, mas do bom encaminhamento dos recursos a atividades que demonstraram retorno em termos de aprendizado.

Portanto, deve ocorrer o estímulo para aumentar o tempo de instrução (aumento do ano letivo e permanência na escola), proporcionar o acesso aos livros didáticos, catalizadores do currículo e capazes de compensar a má formação dos docentes, melhorar o conhecimento dos professores, priorizando a formação em serviço relacionada aos insumos instrucionais, desprestigiando a formação inicial, considerada muito ampla e alijada da prática do cotidiano escolar.

Em contrapartida, há um esforço para desestimular a alocação de recursos na criação ou ampliação de laboratórios (considerados supérfluos para a formação docente), o aumento do salário dos professores (por seus altos custos e retorno qualitativo quase nulo) e a redução do tamanho da classe (argumentando que acima de vinte alunos não há diferença no nível de aprendizado), pois estes fatores, segundo o Banco Mundial, não são determinantes na qualidade da educação e geram o desperdício do dinheiro público (Torres, 1996).

Percebemos claramente a preocupação com a economia dos valores destinados à educação, neste trecho do documento do Banco Mundial que versa sobre o tamanho da classe,

As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros insumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço (Banco Mundial, 1995 Apud Torres, 1996, p. 167)

e sobre os altos custos dos salários dos docentes,

a maior parte da despesa educativa aplica-se a salários e sua negociação ocupa boa parte das energias dos governos; é por isso que nos últimos anos aumentou grandemente o número de professores e reduziu-se – ao invés de aumentar, junto com a matrícula escolar – a relação professor-aluno (...) (Ibid., p. 167)

A ênfase no gerenciamento “enxuto” aparece como fator determinante da estratégia de descentralização, medida responsável pela reforma administrativa no sistema educacional, pensada a partir da premissa da necessidade imediata da redefinição do papel do Estado.

A descentralização do sistema prioriza os aspectos financeiros, ou seja, de contenção e reorientação dos gastos, transferindo para as instituições escolares ações de captação e destinação de recursos financeiros.

O Banco Mundial recomenda medidas administrativas urgentes para conseguir a autonomia das escolas, dentre elas:

(a) utilizar os impostos do governo central e dos governos locais; (b) compartilhar os custos com as comunidades locais; (c) efetuar doações às comunidades e às escolas sem estabelecer requisitos para o uso de tais doações; (d) cobrar taxas na educação superior; (e) estimular a diversificação das receitas; (f) certificados e empréstimos educativos; e (g) financiamento baseado em resultados e qualidade (Torres, 1996, p. 136).

Paralelamente ao esforço de descentralização, o Banco Mundial recomenda manter centralizadas as funções de incentivo e controle da qualidade escolar através de medidas como “(a) fixar padrões; (b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (d) monitorar o desempenho escolar.” (Ibid, p. 136).

Esta estratégia que autoriza “o controle do produto, abrindo mão do processo” (Haddad, 1998, p. 49) permite (e incentiva) a privatização ao inserir mecanismos do mercado nas relações e processos educativos.

Esta política expressa-se de duas maneiras. A primeira, na introdução da concorrência na educação, impondo a diversificação da oferta com oferecimento de facilidades para a inserção/ampliação do setor privado na operação de instituições educativas, inclusive com a transferência de propriedade estatal para privada. A segunda, mais intensiva no setor público de educação, opera na definição de políticas baseadas no critério econômico de “custo-benefício”, medido segundo critérios do mercado de trabalho. “Esta comparação é feita calculando a taxa de retorno e ela mede-se em termos do salário de quem se educa” (Torres, 1996, p. 138)

Propostas de reformas tão abrangentes carecem da abertura de canais para sua implementação. A regulamentação dos sistemas educacionais responde à concepção dos projetos

educativos, desde o financiamento até sua avaliação, daí ser imprescindível a adequação da legislação à execução das reformas educacionais. Haddad salienta que a desregulamentação ocorre “pelo ajuste de legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores, e re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao Governo central o controle do sistema educacional” (Haddad, 1998, p. 49)

Este conjunto de reformas recomendadas pelo Banco Mundial encontrou ressonância na política econômica e social no Brasil, com maior intensidade, a partir de 1994, chegando mesmo a receber elogios pelo ajustamento das políticas implementadas no país e as indicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) (Ibid.).

Podemos identificar um movimento de intelectuais brasileiros que produziam farto material que serviria, após a vitória de Fernando Henrique Cardoso, não mais como simples contribuições teóricas à reformulação do Estado e do sistema educacional, mas agora como base para as reformas implementadas a partir da primeira gestão do PSDB no país e no Estado de São Paulo, especificamente. Dentre os mais significativos podemos identificar três ex-pesquisadores do Banco Mundial em períodos anteriores aos seus cargos públicos: Paulo Renato, ministro da Educação e do Desporto durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994/2001), Guiomar Namó de Mello, membro da equipe do Ministério da Educação, também durante os dois mandatos e Rose Neubauer, secretária da educação do Estado de São Paulo durante as duas gestões de Mário Covas²⁰ (1995/1998-1999/2002).

No início da década de 90 já era gestado um movimento que posteriormente intensificou a velocidade e profundidade das reformas educacionais no Brasil, que teve sua materialização no documento intitulado “Plano Decenal de Educação Para Todos” e sistematizado a partir de diversos fóruns que contaram com a participação de organismos estatais, privados e sindicais²¹.

²⁰ O governador Mário Covas falece em 2001. Assume o governo do Estado de São Paulo, o vice, Geraldo Alckmin.

²¹ Dentre os participantes dos fóruns estão a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, FCC – Fundação Carlos Chagas, CUT – Central Única dos Trabalhadores, CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores, Fundação Bradesco, SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Sesi – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Porém para sua elaboração, foram criados dois comitês. O comitê executivo foi composto pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação e UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, portanto, contou apenas com organizações ligadas diretamente ao Estado. O comitê consultivo abrangia o setor privado, religioso, sindical e não-governamental. (Assis, 1999, p. 24)

O Plano Decenal baseado nas diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), firmou o Acordo Nacional em torno das metas para a educação nacional até 2003. Em março de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), explicita suas metas, que, como podemos perceber no quadro abaixo, foram estabelecidas em conformidade com o Plano Decenal:

QUADRO I

COMPARAÇÃO ENTRE PLANO DECENAL E PLANEJAMENTO POLÍTICO-ESTRATÉGICO DO MEC – 1995/1998

Plano Decenal	Planejamento Político-Estratégico
* Priorização na Educação Básica: necessidades básicas de aprendizagem; * Parcerias com as diversas esferas do governo e com a chamada “sociedade civil” em regime de colaboração;	* Prioridade do governo federal ao ensino de primeiro grau; * Valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;
* Avaliação do desempenho do sistema educacional;	* Progressiva transformação do MEC em um organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo;
* Medidas descentralizadoras: administrativa e financeira; * Construção do modelo de distribuição e programação dos recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino; * Proposta do custo-aluno-qualidade a ser definido; * Novos Planos de Carreira;	* a articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, de maneira a obter resultados mais eficazes; (Fiod, 1997, p. 213)

* Piso salarial nacional (300 dólares em valores de julho de 1994); * Aumento da aplicação do PIB em educação para 5,5%. (Assis, 1999, p. 24-25)	
--	--

Estas intenções converteram-se em um conjunto de medidas que, segundo Cury, nos “dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, (foi uma) intensa e diversificada obra de mudanças no âmbito da educação escolar. Essas mudanças se caracterizam por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental” (Cury, 2002, p. 197); por políticas de descentralização que “nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais do governo” (Cury, 2002, p. 197). Ambas estão evidenciadas no intenso processo de municipalização, implantado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (iniciado com a 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).

Cury destaca a possibilidade de políticas de privatização, com a transferência aos níveis subnacionais das responsabilidades, acarretando uma alteração da centralidade do público para o privado através de parcerias, convênios e terceirizações. Dentre os programas implementados destacamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como um grande nicho do mercado de “insumos instrucionais” e o

apelo às parcerias, às ONGs (organizações não-governamentais), e à sociedade civil (...) (como) uma marca deste governo, em seu empenho na redução dos custos e encargos e investimentos públicos, transferindo-os ou dividindo-os com a comunidade escolar. Um exemplo é a campanha “amigos da escola”, amplamente difundida pela mídia (Viriato, 2001, p. 21).

Um importante espaço a ser conquistado para a alteração da política educacional no país, era a aprovação de uma legislação nacional que viabilizasse a execução destas medidas.

O histórico da disputa em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com suas idas e vindas na tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado demonstra sua importância.

Durante o processo constituinte, teve início um intenso processo de organização, mobilização, debates e elaborações coletivas que envolveram a quase totalidade das entidades da educação, para a construção de um projeto de lei que garantisse um sistema educacional público, estatal, gratuito, laico, extensivo a todos os níveis, com qualidade satisfatória.

A primeira proposta de redação da nova lei foi levada à público em 1988 com sua apresentação na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, publicação na Revista da Associação Nacional de Docentes – ANDE, nº 13 e debates na V Conferência Brasileira de Educação.

Com a promulgação da Constituição em 1988, que definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, foi apresentada na Câmara Federal o projeto de lei constituído a partir dos fóruns acima citados.

O projeto original foi definitivamente superado pelo substitutivo Jorge Hage (PSDB-BA) (relator do projeto na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara), no período de dezembro de 1988 a junho de 1990, finalizando com sua aprovação na Comissão em um processo que Dermeval Saviani considera diferencial na tradição legislativa brasileira, pois

as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional²² (Saviani, 1997, p. 57),

além da realização de audiências públicas e seminários temáticos com especialistas, profissionais da educação, entidades e interessados no tema.

Da entrada do substitutivo Jorge Hage até sua aprovação na Câmara, transcorreram quase três anos (junho de 1990 a maio de 1993), com entraves os mais diversos: “pedidos de vista” que atrasavam sua aprovação, tramitação lenta em todas as comissões (Comissão de Constituição, Justiça e Redação, Comissão de Educação e Desporto e Comissão de Finanças e Tributação),

²² Compuseram o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB as seguintes entidades: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, ANFOPE, CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP E AEC

apresentação de 1.263 emendas pelos deputados. Com muitos destaques e algumas alterações substanciais o texto foi aprovado em maio de 1993 e seguindo para o Senado.

No Senado o projeto foi relatado pelo senador Cid Sabóia (PMDB-CE) na Comissão de Educação, que recebeu, analisou e votou emendas, aprovando o texto em novembro de 1994 e encaminhou-o para o Plenário do Senado em dezembro do mesmo ano.

Os interesses dos setores privados na educação que entravaram o projeto de lei na Câmara, reapareceram no Senado, mas agora em um novo contexto político. Recompostos e fortalecidos com a eleição de Fernando Henrique Cardoso na presidência pela aliança conservadora do PSDB-PFL, a base governista mostrou-se imediatamente contrária ao substitutivo Cid Sabóia.

Transcorreu no Senado o aniquilamento do projeto que vinha sendo debatido desde 1988 nas mais variadas instâncias públicas e estatais, com a aprovação do projeto que ficou conhecido como LDB de Darcy Ribeiro.

Assim que o substitutivo Cid Sabóia foi apresentado no Senado, foi solicitado pelo senador Beni Veras (PSDB-CE), o retorno do texto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania com relatoria de Darcy Ribeiro (PDT-RJ). Nesta Comissão foram apontadas diversas inconstitucionalidades acatadas pelo relator, o que ocasionou sua substituição por projeto elaborado pelo próprio Darcy Ribeiro, este sim em consonância com a política educacional defendida pelo novo governo.

Aprovado no Senado em fevereiro de 1996, o texto vai à Câmara onde é confirmado em dezembro de 1996. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional é promulgada em 20 de dezembro de 1996, após sanção presidencial sem nenhum veto.

Saviani salienta a centralidade da aprovação de um documento legal que sustentasse a política educacional do MEC na gestão de Paulo Renato a partir de 1995. Segundo ele,

Dai, a opção por uma 'LDB minimalista', compatível com o 'Estado mínimo', idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

Seria possível considerar esse tipo de orientação, e portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: a valorização dos mecanismos em detrimento do lugar e do papel do Estado e

das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimento públicos, a resposta será positiva (Saviani, 1997, p. 200).

O alicerce para a implementação dessas políticas estava dado com a aprovação da LDB - Lei nº 9.394/96, que modelou o sistema nacional de maneira bastante flexível, permitindo sua caracterização como uma lei minimalista, capaz de abrir espaço legalmente para posteriores regulamentações que incentivassem os programas de reforma educativa.

De forma efetiva, os programas federais passaram a objetivar a diminuição do gasto público com educação, redução o poder de resistência dos setores contrários ao eixo das reformas educacionais, ampliação das atividades privadas na rede estatal em seus vários níveis, comprometendo o sistema educacional com as demandas do mercado de acordo com as tendências nacional e internacional.

Porém, a realização de um projeto educacional deste porte precisa de respaldo das esferas componentes da União, como Estados e municípios, tanto porque há a intenção de reordenamento do sistema educacional nacional, quanto por fortalecer política e ideologicamente os esforços para realizar as mudanças desejadas.

Deste ponto de vista, o Estado de São Paulo, que contém a maior rede educacional do país, poderia servir como modelo para as reformas em outros Estados. Após a eleição de Mário Covas em 1994, o Estado de São Paulo afirma-se como um poderoso aliado da política federal.

2.2 O caso da política educacional para o ensino público no Estado de São Paulo (1995/1998)

Em um contexto que, como salienta Haddad, “no plano das políticas públicas, a atuação no campo da educação vem ocorrendo através de uma profunda reforma educacional conduzida prioritariamente pelo Governo federal, que produz impactos no plano estadual e municipal” (1998, p. 47), a política educacional implantada no Estado de São Paulo é um exemplo da veracidade desta afirmação.

A gestão da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (1995/1998) deu início às mudanças no sistema educacional através de um conjunto de medidas e projetos que, segundo Viriato (2001), são articulados, compondo um modelo abrangente, estrategicamente

implementado, ponto a ponto, que atinge diferentes segmentos, enfraquecendo a resistência da comunidade escolar a cada avanço da reforma educativa.

Este “quebra-cabeça”, como denominou Viriato (2001), teve, porém, ordenação, ou seja, os princípios da reforma que aglutinaram as medidas, que em muitos momentos pareciam isoladas e desconexas aos olhos parciais de cada segmento.

Podemos afirmar que as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo para os anos de 1995 a 1998 estão em conformidade com as reformas neoliberais difundidas pelo Banco Mundial e efetivadas pelo governo federal brasileiro a partir de 1995. Para tanto, estamos nos referenciando em documentos da SEE que explicitam os eixos da política educacional do Estado de São Paulo e que nos mostram a concordância com as premissas teóricas da reforma neoliberal, bem como na materialização destes princípios nas medidas implementadas ao longo dos quatro anos da primeira gestão do PSDB no Estado de São Paulo, as quais apontaremos adiante.

O primeiro documento oficial após a posse do novo governo, publicado no Diário Oficial (D.O.E.; 1995a) pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), no início do ano de 1995, segue a lógica do diagnóstico catastrófico do quadro geral da educação, culpabilizando os agentes educacionais anteriores ao governo “modernizador” e encerra com as proposições capazes de redimir o sistema educacional de sua condição de falência. Vejamos.

Centrando o argumento da educação pública como principal “investimento” produtivo, valorizando o mercado com sua dinâmica nacional e internacional, em detrimento da ação estatal, a SEE propõe elaborar sua política educacional vinculada a formulações que estabelecem relação direta entre o desenvolvimento econômico das nações e o processo educativo adotado, concebendo a educação como aspecto principal do desenvolvimento econômico e expansão do mercado de trabalho com uma possível distribuição de renda.

Assim, a SEE argumenta que o “profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão (...) capaz de se adaptar às mudanças do processo produtivo” (Ibid., p. 08) afirma a educação como “indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional” (Ibid., p.08). Daí, a “modernização” do sistema educacional ser condição para o desenvolvimento do país e sua participação no mercado mundial.

Para que a entrada no Brasil no processo de globalização se efetive, é preciso sanar os problemas educacionais urgentemente, identificando o que levou o sistema educacional ao grau de deterioração existente. O diagnóstico da SEE centra suas críticas nos governos anteriores por seu modelo de Estado.

A SEE se opõe às políticas educacionais dos últimos 20 anos, alegando o aumento na queda da qualidade do serviço educacional, consequência da construção de escolas e salas de aula sem planejamento, o que gerou um grande crescimento do sistema educacional público paulista.

O processo de crescimento acelerado da rede escolar causou um aumento no número de salas de aula ociosas e professores mal qualificados, porque não houve a preocupação com um sistema de gerenciamento capaz de mostrar com clareza a real situação da rede escolar, auxiliando na promoção de ações rápidas na solução dos problemas.

Uma situação caótica e desorganizada teria se instaurado na rede estadual de ensino pela ausência de uma “política consistente de educação” advinda da “acentuada desarticulação entre as esferas governamentais (impedindo) o delineamento claro do papel de cada uma delas” (DOE, 1995a., p. 08).

A redefinição do papel do Estado evidencia-se pelo caráter parasitário atribuído aos serviços públicos estatais prEstados até esta análise. Sentencia a SEE que o Estado, posicionando-se como “mero gestor de uma máquina gigantesca” (Ibid., p. 08), centralizada, burocratizada, torna-se ineficiente. Esta ineficiência expressa-se no alto índice de evasão e repetência, que chega a representar 25% do total de alunos ingressantes e um desperdício de US\$ 324.720.000 para os cofres públicos, bem como na precária qualidade de ensino, como atesta estudo realizado “pela Fundação Carlos Chagas e instituições internacionais (...) (que verificou) que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique” (Ibid., p. 09).

A irracionalidade do sistema educacional apresenta-se por uma ineficiência decorrente do caráter moroso e rígido do Estado e da ausência de mecanismos de controle. Este modelo “emprega uma estratégia pouco eficiente, que contribui para a subutilização de recursos humanos, físicos, materiais, conduzindo ao uso inadequado de verbas-recursos financeiros, além de dificultar qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e da sociedade civil.” (Ibid., p. 09).

O campo educacional, considerado centro das intervenções do Estado, deve, portanto, passar por uma “revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar com a melhoria da qualidade de ensino” (DOE, 1995a., p.09).

Sob esta diretriz central, a nova política baseia-se na mudança do papel do Estado, que deixa de ser um prestador de serviços educacionais e se transforma em um “agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida”. Para tanto, o Estado deve ter uma “máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento na implantação de uma nova política educacional” (Ibid., p. 09).

A reforma e racionalização da máquina administrativa é o centro da proposta do governo Mário Covas, que identifica o principal problema da educação paulista não no ingresso, mas na permanência das crianças e adolescentes nas escolas, direciona suas ações para a contenção e realocação dos recursos públicos e para seu melhor aproveitamento, com o objetivo de “moralizar e potencializar os recursos” (Ibid., p. 09), através da progressão escolar, sobretudo, das crianças com defasagem idade/série.

A primazia do mercado revela-se nos argumentos da SEE que privilegiam a eficiência e eficácia que estariam nos processos e relações exteriores ao Estado, aparecendo nas parcerias com a chamada “sociedade civil”.

Dois conjuntos de medidas são portanto, prioritários na busca pela “modernização do Estado”: a descentralização e a desconcentração de recursos e competências. Segundo a SEE, “isto significa a democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários” (Ibid., p. 09).

A busca da qualidade de ensino só pode ser alcançada através da implementação de medidas que: a) reorganizem a estrutura atual da SEE e b) busquem novas parcerias para prestação de serviços educacionais com “empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc. – entre os quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados” (Ibid., p.09).

A nova política educacional focaliza o trabalho docente, pois, segundo a SEE, o professor “torna-se responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade de ensino” (DOE, 1995a., p.09).

As ações da SEE que repercutem diretamente nas salas de aula de cada escola do Estado de São Paulo são gestadas segundo uma concepção que, compreendendo o sistema público escolar como parte da política estatal para a área social, deve adequá-lo às demandas do mercado. A meta de otimização de recursos negligencia as demandas impostas pelos indicadores sociais e pela pressão popular por ampliação dos direitos, voltando-se para o cumprimento dos limites orçamentários decorrentes da política econômica.

As linhas gerais do programa de governo para a educação que, posteriormente, transformou-se em diretrizes para a gestão, foram concretizadas em um processo, ainda inacabado, de mudanças profundas na organização e funcionamento de todas as instâncias da SEE no Estado de São Paulo. Este conjunto de medidas foi denominado *Reforma da Educação da Rede Pública Estadual*²³, e constituiu-se de três blocos de medidas:

- 1) Racionalização dos recursos públicos: Cadastramento Geral dos Alunos, Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Programa Escola nas Férias, Classes de Aceleração, Programa de Progressão Continuada, Exigência de idade mínima para matrícula, Reorganização Curricular e Novo Plano de Carreira.
- 2) Descentralização no oferecimento do ensino fundamental via municipalização ou programas de ação de parceria Estado-Município.
- 3) Desconcentração da administração: Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DRE's), Sistema de avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), Normas regimentais para as escolas (Oliveira, 1999 e Nery, 2000).

Este conjunto de ações foi implementado de maneira ordenada e concatenada, objetivando instituir uma lógica competitiva e anti-estatal. Cada item que o compõe será citado para

²³ As ações foram divididas conforme proposta apresentada pela SEE, porém consideramos que todas se inter-relacionam e se complementam, formando a efetivação de um modo de pensar a educação, a sociedade e o Estado, bem como suas relações, postos a público através de documentos oficiais.

compreendermos como a realização da reforma do ensino se deu de um modo deliberado e consciente. Tais medidas estão expostas no quadro abaixo e explicitadas adiante:

QUADRO II

CRONOGRAMA DAS MEDIDAS DA SEE – 1995/1998²⁴

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 SE nº 27 de 29/03/96
	Julho	Classes de Aceleração	- Parecer CEE nº 170/96 de 24/04/96 - Resolução SE nº 77 de 03/06/96
1997	Dezembro	Plano de Carreira	Lei Complementar nº 836 de 30/12/97
		Escola nas Férias	Resolução SE nº 165 de 25/11/97
1998	Janeiro	Progressão Continuada	- Instrução conjunta CENP/COGESP/CEI 13/02/98 - Deliberação CEE nº 9/97 - Indicação CEE nº 5/98 de 15/04/98 - Resolução SE nº 20 de 05/02/98 Dispõe sobre reclassificação de alunos - Resolução SE nº 67 de 06/05/98 Dispõe sobre recuperação paralela
		Reorganização Curricular	- Instrução conjunta CENP/COGESP/CEI 13/02/98 Resolução SE nº 04 de 15/01/98
	Março	Normas Regimentais para as Escolas Estaduais	Parecer CEE nº 67/98 aprovado em 18/03/98

²⁴ Este quadro foi elaborado baseado em Oliveira, 1999, p. 26 e 28, Assis, 1999, p. 34-45 e Viriato, 2001, p. 84 e 87

2.2.1 Extinção das Divisões Regionais de Ensino (DREs)

A primeira medida da SEE foi a extinção das 18 DRE que funcionavam como o elo entre a SEE e as Diretorias de Ensino (DE) e tinham como função “o controle de atividades pedagógicas e administrativas” (Viriato, 2001, p. 88), as quais passaram a ser efetuadas pelas DE, que a partir de então estavam diretamente ligadas à Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), no caso da Capital e Grande São Paulo e à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), para as demais localidades do Estado.

A SEE fundamentou esta medida na necessidade de descentralização do sistema, a fim de agilizar os trabalhos administrativos, aumentando a autonomia das escolas, que definiriam as atividades pedagógicas, a formação docente, acompanhamento do aprendizado dos alunos, relação família/escola, entre outras atividades.

2.2.2 Indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino

Após a extinção das DREs, as Diretorias de Ensino aumentaram seu poder de intervenção junto às escolas, ao mesmo tempo em que se tornaram o órgão prioritário para auxiliar na implantação dos projetos da SEE.

Portanto, a indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino era fundamental para garantir a voz da SEE nas diversas regiões do Estado.

Nas gestões anteriores a indicação ocorria, apenas, por critério de filiação partidária. A SEE criticou esta forma de indicação por ser autoritária e não garantir a qualificação dos dirigentes para tratar com os temas próprios da educação.

A SEE promoveu, então, um processo seletivo que contou com uma prova escrita que escolheu os três primeiros aprovados. Os três candidatos apresentaram um Plano de Trabalho, a partir do qual foi selecionado o Dirigente Regional.

2.2.3 Cadastramento dos Alunos

No segundo semestre de 1995 a SEE, em conformidade com o MEC (que previa a realização do censo de matrícula em âmbito nacional), inicia o cadastramento dos alunos da rede, informatizando o processo de matrícula e oferecendo a cada aluno um número de Registro Geral – Identidade. Foram considerados alunos durante o cadastramento, aqueles que tinham frequência nas aulas, desconsiderando os alunos evadidos e a demanda escolar.

Segundo Viriato,

na época do cadastramento, a Secretaria argumentou que tal medida se fazia necessária, pois existiam muito alunos “fantasmas” na rede – 286.000 entre 1995 e 1999. (...) Percebemos que a intenção vai além da simples eliminação de alunos fantasmas. A Secretaria, com esta medida, passa a ter um rígido controle sobre o número de alunos matriculados, número de classes e, conseqüentemente, sobre o número de escolas e professores (...) (Viriato, 2001, p. 99-100)

O mapeamento da rede foi fundamental para a SEE proceder às ações posteriores, isto porque as informações quanto ao número de alunos, sua alocação em escolas e divisão em séries era essencial para a transferência do nível I do ensino fundamental para os municípios, a se realizar com a municipalização, bem como para o planejamento da futura reorganização da rede que tratamos a seguir.

2.2.4 Reorganização da rede

As escolas da rede estadual, até novembro de 1995, estavam distribuídas em prédios escolares que reuniram os “antigos ginásios e grupos escolares (...) em estabelecimentos maiores” (Viriato, 2001, p. 101), formando o ensino de 1º grau (oito séries – dos 07 aos 14 anos²⁵) a partir da Lei nº 5692/71. Muitas escolas reuniam no mesmo prédio, também, o ensino de 2º grau (três séries – dos 15 aos 17 anos).

²⁵ A faixa etária aqui especificada é considerada para o ensino regular, não contando o ensino supletivo e diferenças idade/série, conseqüência da evasão e repetência escolar.

Com a obrigatoriedade de oito anos de ensino, chamado de 1º grau, houve no Estado de São Paulo o reforço de uma tendência de unir os grupos escolares (quatro primeiras séries) aos ginásios (quatro séries seguintes), e muitas vezes com a junção do 2º grau, que havia se iniciado ainda em 1969.

Segundo Nery, a lei nº 5692/71 veio dar resposta à reivindicação da população das periferias do município de São Paulo e cidades da Grande São Paulo por escolas para seus filhos. A concentração de pessoas nos bairros distantes do centro comercial e financeiro, sem planejamento ou urbanização, caracterizados pelo abandono dos serviços públicos, dentre eles, a educação, movimentou desde a década de 50, movimentos populares por acesso aos bens públicos. (Nery, 2000)

O término desta fase de expansão da rede, impulsionada pelos movimentos por educação, e que teve como um dos traços a construção dos “grupos escolares”, “encerra-se em 1980, com o Estado de São Paulo, atendendo no ensino fundamental, acima de 90% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O que significa atingir quase a universalização do ensino fundamental neste Estado da federação” (Nery, 2000, p. 29)

Em 1995, a SEE retoma, sob outras bases, a divisão dos níveis escolares em diferentes prédios, a partir da proposta intitulada Reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo.

A Reorganização das escolas, realocou os alunos em quatro tipos de escolas, separadas em diferentes prédios: de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série, de 5ª a 8ª série e Ensino Médio e somente Ensino Médio e foi realizada sob dois tipos de argumentos: a) aproveitamento físico e financeiro; e b) cunho pedagógico.

Do primeiro tipo estava, por exemplo, a ressalva “de que os estabelecimentos de ensino eram sub-utilizados; (...) provocavam dispersão de recursos e possibilitavam classes ociosas, com poucos alunos; (...) (ocorreu) a pulverização da rede em pequenas escolas (...) o que onerava o Estado” (Oliveira, 1999, p. 31). Quanto aos aspectos pedagógicos, a SEE justificava com a necessidade do

professor de 5ª a 8ª série a acumular escolas para completar a jornada; (...) condenava os diretores de escola a terem que administrar problemas diferenciados de crianças e adolescentes, não lhe permitindo criar um “clima” que favorecesse a aprendizagem de cada faixa etária. O conflito entre crianças e adolescentes é utilizado como argumento de apoio (Oliveira, 1999, p. 81).

O quadro da reorganização mostra-se em tabela elaborada pela própria SEE.

TABELA I
PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL
TOTAL DO ESTADO – SITUAÇÃO EM 10/05/1996

Tipo de Atendimento	Situação 1995		Situação 1996	
	Escolas	Classes	Escolas	Classes
CB a 4ª	559	3.098	2.305	35.580
CB à 4ª/noturno			677	19.516
5ª a 8ª			407	10.500
5ª a 8ª/2º grau			1.060	42.816
2º grau	104	2.730	134	3.857
CB a 8ª com separação			187	4.251
CB a 8ª / 2º grau c/ separação			119	4.694
CB a 8ª	3461	82.695	1.010	24.447
CB a 8ª /2º grau	2659	97.700	807	33.176
Total	6783	186.223	6.706	178.207

Fonte: Ação Educativa, 1996, p. 24 Apud CIE/SEESP

Durante o ano letivo de 1996, 70% das escolas já tinham sido reorganizadas. Embora a SEE não relacionasse diretamente esta medida à municipalização, é evidente que a reorganização preparou a rede física para a transferência das escolas que ficaram exclusivamente com as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em 1995 o número de escolas com este nível de ensino na rede era de 559, em maio de 1996, portanto menos de seis meses após o decreto que definiu a reorganização, este número subiu para 2.305 escolas.

Paralelamente, conforme dados da SEE, o número de classes no Estado, foi reduzido em 8.016 escolas (de 186.223 em 1995 para 178.207 em 1996), diminuindo o atendimento da rede pública do Estado de São Paulo.

2.2.5 Municipalização

O processo de municipalização no Estado de São Paulo no governo Mário Covas teve início com o Decreto nº 40.673 de 16.02.96 que instituiu a parceria entre Estado e Município, permitindo o “empréstimo do patrimônio e professores, por um período determinado, geralmente, por um prazo de cinco anos, e possibilita, também, parcerias com o setor privado” (Assis, 1999, p. 36).

A intensificação deste processo ocorre com a “implementação do Fundef em 1998, que deu prioridade financeira ao ensino fundamental de crianças e adolescentes” (APEOESP e Ação Educativa, 2001, p. 06).

O Fundef, criado pela Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, constitui-se “no âmbito dos Estados e do Distrito Federal, de natureza contábil, constituídos pelo recolhimento de 15% das verbas” (Lima, 2001 Apud Viriato, 2001, p. 24) relacionadas à educação de Estados e Municípios, destinados a um fundo único estadual. Os valores poderão ser resgatados,

no âmbito de cada Estado e Distrito Federal em função do número de alunos regularmente matriculados nas respectivas redes de Ensino Fundamental. Através de decreto presidencial, é estabelecido um valor custo/qualidade, mínimo aluno/ano, único, para os Estados e seus municípios (...) (Ibid, p. 24).

A expansão do processo de municipalização pode ser acompanhada no quadro abaixo:

QUADRO III

EXPANSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Municípios	1996		1997		1998	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Com rede própria	121	19	411	64	442	69
Sem rede própria	504	81	234	36	203	31
Total de municípios no Estado	625	100	645	100	645	100

Fonte: APEOESP e Ação Educativa, 2001, p. 07

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

O SARESP constitui-se de um sistema de avaliação institucional, iniciado em 1996, que tem como objetivo “desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado” (SEE, 1996b Apud Viriato, 2001, p. 106).

Esta avaliação de cunho externo às unidades escolares, elaborada a partir de objetivos mínimos a serem atingidos pelos alunos é, segundo a SEE, um instrumento avaliativo da qualidade educacional que pode proporcionar um processo coletivo de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que conhecendo os níveis de acertos em determinadas disciplinas, pode-se verificar o trabalho dos professores e a defasagem do processo ensino-aprendizagem através dos resultados dos alunos nas provas.

Os instrumentos de avaliação foram elaborados de forma centralizada, ou seja, sem a participação das unidades escolares, e seus resultados foram divulgados para a rede e para a sociedade, pois, como afirmou a SEE, o conhecimento dos resultados promoveria um quadro da qualidade da educação pública paulista capaz de instaurar a reflexão de toda a sociedade acerca do serviço educacional ofertado pelo Estado.

2.2.7. Classes de Aceleração

O projeto de Classes de Aceleração começou como experiência piloto que foi estendido em 1998, atingindo 210.100 alunos (Oliveira, 1999) e foi elaborado com o intuito de acabar com o problema de defasagem idade/série que atingia 30% dos alunos até a 4ª série e 40% dos alunos a partir da 5ª série (Viriato, 2001).

O projeto consistia em atender alunos com defasagem idade/série, primordialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (com 10 anos ou mais na 1ª e 2ª série e 11 anos ou mais na 3ª ou 4ª série), estendendo, gradativamente, até atingir as séries finais. As classes seriam compostas por no mínimo 20, e no máximo 25 alunos, (Viriato, 2001) acompanhados por professores “indicados pelos diretores de escola a partir de uma competência e predisposição a assumir o desafio por estas classes” (Oliveira, 1999, p. 41) e que estariam subsidiados por acompanhamento pedagógico e material didático específicos para este projeto, além de receberam assinaturas de revistas e livros.

2.2.8 Escola nas Férias

O programa Escola nas Férias começa em 1997 e inicialmente ofereceu aos alunos do Ensino Fundamental reprovados no ano letivo anterior, a possibilidade de, por adesão do aluno ou da família, freqüentar três semanas com cinco horas de aula diárias, podendo ser, então, aprovado e passar à série seguinte.

Em 1998, o programa torna-se obrigatório e é estendido ao Ensino Médio, “independente do número dos componentes curriculares em que estes tivessem sido reprovados no ano anterior e desconsiderando qualquer índice de presença mínima às aulas” (Oliveira, 1999, p. 46)

A SEE defendeu o programa com o pressuposto de que há “a crença nas possibilidades dos alunos e entende o conhecimento como um processo dinâmico e interativo entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido” (SEE, 1997 Apud Viriato, 2001, p. 119)

2.2.9 Progressão Continuada

O regime de Progressão Continuada adotado pela SEE foi instituído na rede pública paulista em 1997 através da Deliberação 9/97 do Conselho Estadual da Educação (CEE) e indica a organização da escola em dois ciclos: Ciclo I – 1ª a 4ª série e Ciclo II – 5ª a 8ª série. Internamente ao ciclo e na passagem de um a outro o regime de progressão continuada

deverá especificar mecanismos que asseguram a avaliação institucional interna e externa; avaliações de aprendizagem contínuas e cumulativas; atividades de reforço e de recuperação; meios de adaptação, reforço, reclassificação, avanço; reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos; indicadores de desempenho; controle de frequência dos alunos; contínua melhoria do ensino; forma de implantação, implementação e avaliação do projeto; dispositivos regimentais adequados e articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo (Viriato, 2001, p. 128)

A Indicação do CEE nº 8, aprovada em 30 de julho de 1997, argumenta a favor do regime de progressão continuada, afirmando que

uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. (...) Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. **A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação** (CEE, 1997a, , s/n, grifo nosso).

Os programas de Classes de aceleração, Escola nas Férias e Progressão Continuada, estão circunscritos a uma das preocupações centrais da SEE na gestão Mário Covas, a saber, a redução do valor custo/aluno. Argumentando, como destacamos acima, a irresponsabilidade de outros governos ao esbanjar recursos públicos com o mal aproveitamento escolar, intensificando suas consequências: a evasão e repetência. Este governo direciona grande parte de seus esforços na contenção de gastos “repetidos” sobre o mesmo aluno, ou seja, alunos que freqüentam por mais de uma vez a mesma série, representam um custo dobrado, triplicado, de recursos, o que onera não só o Estado, como também a vida escolar desta criança/jovem.

2.2.10 Plano de Carreira – Lei Complementar nº 836/97

Até 1997 o documento legal que regia a vida funcional do quadro do magistério público estadual, aprovado pelo governo Franco Montoro (1983/1986), era o Estatuto do Magistério Público de São Paulo (Lei nº 444/85). Foi considerado um documento avançado, visto que compunha-se de diversas reivindicações do magistério como a gratificação por trabalho noturno, ampliação das horas-atividade (tempo integrante da jornada de trabalho destinado a atividades fora da escola), fim da avaliação de desempenho e configuração do conselho de escola deliberativo.

O Estatuto do Magistério era o documento responsável por determinar a evolução na carreira e conseqüentemente o aumento da base salarial de cada nível profissional dentro da mesma carreira. Porém, com as políticas salariais utilizadas pelos governos de Orestes Quércia e Luiz Antonio Fleury Filho que utilizaram de maneira recorrente a gratificação em detrimento do aumento real do piso salarial, o quadro de evolução na carreira foi quase que anulado, visto que a base salarial era irrisória.

Portanto, uma das reivindicações dos professores era a elaboração de um novo Plano de Carreira para o magistério da rede pública estadual.

Depois de pelo menos três anos de debates e interrupções, em dezembro de 1997, foi aprovado o Plano de Carreira, ou a lei complementar nº 836/97 sob a gestão do governador Mário Covas.

O Plano de Carreira é de suma importância para o professorado, pois regulamenta a vida funcional dos professores em aspectos singulares de seu cotidiano no exercício da função. Esta característica, evidentemente, também faz deste documento central para o governo, uma vez que pode influir diretamente na implantação de uma mudança na política educacional, como foi o caso do período em questão.

Destacaremos as principais alterações que foram definidas a partir do Plano de Carreira lei nº 836/97 em relação ao Estatuto do Magistério lei 444/85.

a) mudança do conceito de hora-aula para hora-relógio: o tempo de aula passou a ser contabilizado como 60 minutos e não mais como 45/50 minutos, porém destes 50 minutos de aula com alunos e 10 minutos servem para, “trocas entre professores e alunos, constituindo-se em um intervalo pedagógico” nas palavras da SEE. Esta mudança trouxe o aumento da permanência do professor na escola e a conseqüente redução do número de aulas semanais. No período diurno passa-se de 06 para 05 aulas diárias e no período noturno de 05 para 04 aulas;

b) alteração das jornadas de trabalho: as opções de jornada passaram de 03 para 02, conforme tabela a seguir:

TABELA II
MUDANÇA NA COMPOSIÇÃO DA JORNADA
COMPARAÇÃO LEI 444/85 E 836/97

Legislação	Jornada I	Jornada II	Jornada III
Lei 444/85	Integral: 40 horas-aula, sendo 32 horas-aula na escola e 08 em horas-atividade	Completa: 30 horas-aula, sendo 24 horas-aula na escola e 06 horas-atividade	Parcial: 20 horas-aula, sendo 16 horas-aula na escola e 04 horas-atividade
Lei 836/97		Básica: 30 horas semanais, sendo 25 com alunos, 03 de HTPC e 02 horas em local de livre escolha	Inicial: 24 horas semanais, sendo 20 com alunos, duas de HTPC e 02 horas em local de livre escolha

Elaborado por nós com base em informações contidas nas respectivas leis.

Esta mudança causou a dispensa de professores, visto que com a alteração de jornada, professores que antes assumiam 16 aulas, agora obrigatoriamente ministram 24 aulas, concentrando mais aulas em um mesmo professor.

c) evolução funcional: este item refere-se ao aumento salarial advindo do tempo de serviço no magistério. Na lei 444/85 verificavam-se duas evoluções: a vertical e a horizontal. A primeira o professor recebia um acréscimo automático de 5% em seu salário base a cada dois anos; a segunda, o profissional passava de um nível a outro (de A a E) e em cada passagem recebia o acréscimo de 1% no salário base. A primeira passagem ocorria aos 10 anos de magistério e as demais a cada 05 anos.

Com o novo Plano de Carreira os professores foram divididos em duas faixas e 05 níveis salariais, é o que ficou conhecido como escala de vencimentos. A faixa I corresponde aos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e a faixa II, os professores que ministram aulas a partir da 5ª série, incluindo o ensino médio. Os níveis, por sua vez, indicam a evolução dos professores pela via acadêmica ou não-acadêmica, conforme vemos a seguir:

TABELA III
TABELA DE EVOLUÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES
ESCALA DE VENCIMENTOS DE 1997 EM REAIS
CLASSES DOCENTES 30 HORAS SEMANAIS

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, 31.12.97, Apud Assis, 1999, p. 40

A evolução pela via acadêmica, ou seja, realiza-se com a conclusão do mestrado e/ou doutorado e o professor atinge os níveis IV ou V, respectivamente. Pela via não-acadêmica, o professor evoluirá através da elaboração de projetos individuais ou coletivos desenvolvidos na

escola e/ou pela participação em cursos com mais de 30 horas em instituições credenciadas pela SEE e avaliados por uma Comissão de Gestão e Carreira. Neste caso, a mudança de nível ocorre no período de 04 anos até atingir o nível III e com intervalos 05 anos para os demais níveis.

d) reenquadramento dos professores de 1ª a 4ª: o Estatuto do Magistério garantia ao professor de 1ª a 4ª que obtivesse diploma em nível superior remuneração igual ao professor de 5ª a 8ª ou ensino médio. Com a lei 836/97, conforme podemos observar na tabela III, o professor de faixa 1 receberá, mesmo ao final de carreira, sempre menos que um professor de faixa 2 iniciante no magistério;

e) piso salarial: o piso salarial de um professor I (1ª a 4ª sem evolução) por 20 horas-aula em julho de 1997 era de R\$ 167,05, com gratificações e complemento o salário compunha-se de R\$ 286,55, ou seja, quase 2 salários mínimos e meio²⁶. Com o Plano de Carreira o piso salarial para o professor I passou a ser de R\$ 610,00, ou 5 salários mínimos para jornada de 30 horas-relógio.

O que houve foi a incorporação das gratificações e um aumento que não excedeu ao que o governo vinha afirmando ser o máximo possível, ou seja, um impacto de 20% sobre a folha de pagamento com a aprovação do novo Plano de Carreira.

O Plano de Carreira aprovado interferiu diretamente sobre as condições de trabalho na escola pública paulista. Segundo Assis, “as alterações previstas na Lei nº 836/97 estão dentro da lógica do enxugamento da máquina administrativa e, deste modo, (da diminuição) dos gastos públicos com a folha de pagamento” (1999, p. 42)

Sem dúvida, a mudança no conceito de hora-aula para hora-relógio e a alteração na composição das jornadas, serviram imediatamente para a modificação na grade curricular das escolas públicas paulistas que apontamos a seguir.

2.2.11 Reorganização Curricular

Em resolução da SEE nº 04 de 15 de janeiro de 1998 a grade curricular é modificada, realizando duas alterações principais: (a) o aumento do tempo de aula, que passou de 45 para 50

minutos, com intervalos de 5 ou 10 minutos entre cada aula²⁷, e (b) a redução do total de aulas semanais, passando de 30 aulas para 25 aulas no período diurno e de 25 para 20 aulas no período noturno.

A SEE alegou que

as aulas estariam tendo uma duração muito curta, entre 35 e 40 minutos, pois não se previa tempo de deslocamento dos professores ou alunos de uma sala para outra. (...) Também partia-se do pressuposto de que todo o tempo passado na escola deveria ser planejado e aproveitado para consecução dos seus objetivos. Os intervalos, chamados pela SE como “intervalos pedagógicos”, seriam espaços de contato e trocas de informações entre os professores e entre os alunos das diferentes classes (Oliveira, 1999, p. 58) .

A redução do número de aulas semanais causou a diminuição do número de aulas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, em todas as disciplinas, sendo que no Ensino Fundamental a redução foi maior ocorreu nas disciplinas Geografia, História, Artes e Educação Física; e, no Ensino Médio, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia (Oliveira, 1999).

2.2.12 Normas Regimentais para as Escolas Estaduais

As Normas Regimentais para as Escolas Estaduais foram aprovadas pelo Conselho Estadual da Educação através do Parecer nº 67 de 18 de março de 1998. Tal documento é composto por oitenta e sete artigos que contemplam “a caracterização da escola, os objetivos, sua organização e funcionamento, a gestão democrática, o processo de avaliação, a organização e desenvolvimento do ensino, a organização técnico-administrativa e a organização da vida escolar” (Viriato, 2001, p.131).

Tal documento foi apresentado pela Secretária da Educação Rose Neubauer, afirmando que as Normas Regimentais Básicas têm “validade normativa para todas as escolas da rede estadual da Secretaria da Educação” segundo as quais cada escola comporá seu regimento, e salienta que

²⁶ O valor do salário mínimo em julho de 1997 era de R\$ 120,00.

é preciso lembrar que a participação da comunidade e a autonomia da escola não são aspectos isolados que ocorrem de forma unilateral; são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar. O Poder Público não se exime de sua responsabilidade e coloca claramente as diretrizes gerais e os limites dessa autonomia, procurando criar as condições básicas para o funcionamento das escolas, deixando à comunidade e a cada escola a responsabilidade de decidir as melhores estratégias para atingir os objetivos estabelecidos (CEE, 1998c, s/n).

Estas medidas, que compuseram, de forma articulada, a reforma educativa no Estado de São Paulo de 1995 a 1998, durante a primeira gestão de Mário Covas, foram analisadas por diversos autores em trabalhos em nível de mestrado e doutorado, quer dirigindo sua pesquisa a um aspecto da reforma, seja contemplando-a de conjunto²⁸.

Dentre estes trabalhos destacamos o de Edaguimar Viriato, que se propôs “averiguar as implicações que as medidas e projetos da SEESP no período de 1995-1998 causaram para a organização das Escolas estaduais públicas” (Viriato, 2001, p. 177).

A autora conclui que as medidas e projetos implementados têm origem nas reivindicações dos movimentos populares de descentralização, autonomia e participação que sofreram, com sua apropriação pelas proposições neoliberais de reforma educacional, um processo de resignificação, adquirindo traços mercadológicos e autoritários. Segundo a autora,

a SEESP utiliza essas categorias, de forma a descentralizar as obrigações de financiamento e a centralizar o controle. São desconcentradas as tarefas e centralizado o poder de decisão. E participação é sinônimo de parceria, na qual a comunidade se responsabiliza pela manutenção do ensino público, bem como se afigura reduzida, pois lhe é reservado um caráter secundário numa prática de governo “democrático representativo”. Por fim, há uma total ausência de autonomia, visto que a SEESP centralizou o poder por meio de suas medidas e projetos, obtendo maior controle sobre as Escolas públicas paulistas (Viriato, 2001, p. 180).

A autora afirma que a opção da SEE por uma administração gerencial do Estado privilegiou a ação pública, porém, não-estatal, objetivadas nas diretrizes de “Racionalidade da Estrutura Administrativa” e de “Mudança no padrão de gestão”, que Viriato identifica como “indícios da privatização da escola pública” (2001, p. 181).

²⁷ Alteração consolidada no Plano de Carreira Lei nº 836/97.

²⁸ Ver Viriato (2001), Oliveira (1999), Nery (2000), Bioto (2000).

Suas conclusões levam à evidência do que a autora chamou de “desconstrução da escola pública”, imposta pela reforma educacional realizada no Estado de São Paulo, que

sustenta os princípios do capitalismo, e privilegia a desigualdade social. Esta constatação reafirma que o momento exige luta. Urge criar possibilidades para que a Escola pública não caia na lógica excludente do mercado, principalmente, porque o sucesso teórico e prático das políticas impostas pela SEESP não está garantido de antemão. Como a história, que é sempre viva e depende da atuação dos sujeitos, podemos afirmar que a história da Escola pública ainda não acabou (Viriato, 2001, p. 186).

Viriato salienta de forma conclusiva os riscos da expansão dos princípios neoliberais para a educação pública paulista. Reconhecemos que tais críticas ao modelo “reformador” adotado pelo, então, governo do Estado de São Paulo possam ser elaboradas tendo em vista a intensa pesquisa documental realizada pela autora.

Afirmamos, com base na literatura que destacamos ao longo deste capítulo, que a Reforma da Educação Pública Paulista empreendida a partir da primeira gestão de Mário Covas, é uma contra-reforma. Isto porque impõe-se como núcleo central das medidas governamentais a retração de conquistas da classe trabalhadora em termos de acesso e qualidade da educação pública. Segundo Gentili, houve com as medidas neoliberais em educação a progressiva redução nos gastos em educação em relação ao PIB, um aumento da responsabilidade das famílias com o financiamento da educação em decorrência das formas de privatização, uma intensificação do caráter excludente dos sistemas escolares. Tais características evidenciam-se com a contra-reforma da educação pública paulista, através das medidas já analisadas, as quais trouxeram a diminuição do quadro docente, do número de classes ativas na rede, da transferência de responsabilidades para as esferas mais frágeis do sistema escolar, do deterioração das condições de trabalho docente com o aumento do tempo e intensidade de trabalho e arrocho salarial. Concordamos com Gentili que “depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão piores do que já são agora. Não se trata de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes” (Gentili, 2001, p. 35).

Sem dúvida, dentre os sujeitos mais atingidos pelo avanço das medidas neoliberais em educação, estão os professores da rede pública. Esta categoria estará vivenciando a essência do neoliberalismo, tanto nas questões funcionais, com a desqualificação pública dos profissionais

acompanhada de uma intensa degradação das condições de trabalho, quanto no esfacelamento da rede pública de educação com a piora no atendimento à população, o que fragiliza a aliança, sobretudo em momentos de refluxo do movimento sindical, de professores com pais e alunos.

Assim, interessa-nos compreender quais as possibilidades de resistência dos professores da rede pública do Estado de São Paulo à implantação da “reforma” educacional na gestão Mário Covas. Para tanto, utilizamos como eixo deste questionamento a organização sindical dos professores, retomando suas lutas durante o período que antecedeu tais medidas, buscando compreender quais as características da ação sindical durante este período recente.

CAPÍTULO III

O ALUNO NEGA O UNIFORME, MAS ADERE À ORDEM

O IMPACTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO COVAS (1995-1998) SOBRE A LUTA SINDICAL DA APEOESP

3.1 Sindicalismo brasileiro nos anos 70 e 80

A inserção do movimento sindical nos anos 90 deve ser pensada à luz da história recente do sindicalismo brasileiro, sobretudo a partir da retomada da ação de confronto pelos sindicatos no final dos anos 70. Tal recorte justifica-se por alguns motivos. Primeiro, porque a aparição do sindicalismo no cenário político deste período teve força suficiente para formar a CUT²⁹ que teve significativa importância no movimento sindical dos anos 80. Segundo, porque as ações deste período são tomadas como referência para os desdobramentos das atuações atuais de setores majoritários da CUT, de oposição e da Força Sindical³⁰ de maneira diversa, mas que passam, sobretudo, pela argumentação quanto à necessidade de mudanças/permanências em relação ao período anterior quanto ao posicionamento frente às medidas que atingem os trabalhadores em um contexto de avanço neoliberal. Terceiro, quanto ao nosso recorte temático, é importante compreender a configuração do avanço grevista dos anos 70 e 80, pois deste período consta o início da participação massiva do setor público, e especialmente, do setor público de assalariamento médio (particularmente os professores da rede pública do Estado de São Paulo)

²⁹ A formação da CUT deu-se no Congresso Nacional da Classe Trabalhadora – CONCLAT – realizado em São Bernardo em 1983 e reuniu 5059 delegados e 912 entidades (Rodrigues, 1991). Segundo Antunes, a CUT aglutinou “desde o sindicalismo independente, isto é, sem militância política anterior e sem convicção ideológica consolidada (...), à qual se somaram amplos contingentes da Igreja Católica, sob influxo da Teologia da Libertação (...). Aglutinou-se também, tendências socialistas e comunistas várias, dissidentes da esquerda tradicional ou vinculados à postulação de Leon Trotsky. Era um ideário diverso, multifacetado dentro das esquerdas, mas com um ponto básico convergente: estruturar uma central sindical de âmbito nacional capaz de constituir-se em um instrumental decisivo para a ação do trabalho em nosso país.” (1995, p. 30)

³⁰ A Força Sindical foi criada em março de 1991 com a presença de 783 sindicatos e 1793 delegados. (Rodrigues, 1991), dentre os quais 67% nunca tinha participado de qualquer congresso sindical. Segundo Boito, a “Força Sindical deve ser considerada, ao mesmo tempo, uma central pelega, cujos dirigentes tem atuação governista, e neoliberal, porque esses dirigentes apóiam-se, de fato, na adesão passiva de parte dos trabalhadores à ideologia do neoliberalismo” (1999, p. 182-183)

nas greves e como grupo importante para a formação e sustentação política e financeira na CUT desde sua formação.

Nosso recuo histórico, portanto, atinge os anos de 1978 e 1979 como marco da retomada da luta grevista no Brasil.

Durante o período ditatorial pós-64, houve um forte retrocesso nas manifestações reivindicativas sindicais devido à forte repressão e atrelamento dos sindicatos ao Estado. Tem-se, portanto, um interregno na ação grevista de 10 anos a contar da forte repressão do governo militar sobre as greves de Osasco e Contagem em 1968.

Deve-se ressaltar que a estrutura³¹ e a política sindical existentes no Brasil antes da implantação da ditadura militar já traziam em sua centralidade a forte presença do Estado na resolução dos conflitos trabalhistas e no atrelamento das direções sindicais³² à política governamental, porém nos anos que se seguiram a 1968, houve o recrudescimento do caráter subserviente dos sindicatos.

O modelo autoritário de sindicalismo implantado pelos governos militares tinha como características: a) estrito controle sobre a ação sindical, apresentado na forte repressão às greves e às lideranças, nas intervenções nos sindicatos com atuação de confronto com a substituição da diretoria por sindicalistas governistas, na existência de um estatuto padrão elaborado pelo Estado, no acompanhamento das eleições sindicais pelo Ministério do Trabalho; b) a centralização da política salarial através do total domínio estatal dos reajustes salariais e da determinação acerca das condições de trabalho, o que impedia negociações entre trabalhadores e empresariado (Noronha, 1991, p. 95-97).

Isto significa, como diz Boito, que “o sindicalismo brasileiro funcionou, ao longo do período de estabilidade da ditadura militar (1968-1978), com um sindicalismo de governo” (1991, p. 46), que tinha como principal atividade o oferecimento de serviços assistenciais de todo tipo, desde planos de saúde até colônia de férias.

³¹ Por estrutura sindical compreendemos o sistema de relações entre os sindicatos e o Estado, ordenada através da legislação sindical. No Brasil, há um intenso debate acerca da estrutura sindical brasileira e sua extensão sobre a política estatal e sobre a ação dos sindicatos. Não participaremos deste debate, pois nos desviaria desnecessariamente de nosso objeto, porém indicamos Boito, 1991 e Boito 1994.

³² Podemos localizar o início da política sindical controladora com a formação do Estado pós-30 que instituiu uma estrutura sindical atrelada e exercitou uma política desmobilizadora da classe operária no início do período de industrialização no Brasil. A respeito ver Antunes, 1990.

Os sindicatos oficiais não cumpriam, mesmo que de forma restrita, a tarefa de defesa dos salários, e se afastavam cada vez mais das necessidades do cotidiano do trabalhador que sentia o despotismo nas relações no interior da fábrica e fora dela, percebia a corrosão do salário com a política de arrocho implementada pelos governos militares.

A cisão flagrante entre a intensificação da exploração do trabalho e o imobilismo dos sindicatos durante as décadas de 60 e início dos anos 70 foi um impulso para a organização dos trabalhadores nos locais de trabalho e fora das instâncias do sindicato como forma de resistência.

Dentre outros fatores significativos para a retomada da atividade grevista a partir de 1978 estão: o crescimento do operariado industrial em relação às duas décadas anteriores e sua concentração em fábricas de grande porte, o que conferiu uma organização estável dos operários (Boito, 1991, p.60), o autoritarismo e a violência crescentes do governo sobre o movimento de luta dos trabalhadores que foram por diversas vezes postos em confronto com as forças policiais e militares e o arrefecimento da confiança na intermediação da Justiça do Trabalho como instituição capaz de trazer ganhos reais às reivindicações dos trabalhadores.

Este foi o contexto no qual surgiu o que ficou conhecido como novo sindicalismo, movimento que recolocou os trabalhadores e o movimento sindical como sujeito ativo no cenário político brasileiro.

Da longa reorganização do movimento sindical no período 64/77 que permaneceu vivo atuando em conflitos cotidianos relacionados às relações no interior do espaço de trabalho e que contava, principalmente, com ativistas contrários ao modelo de atuação sindical do pré-64, configuraram-se duas vertentes distintas que foram o núcleo do novo sindicalismo: o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema e a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Ambos organizaram na base das categorias a resistência operária durante a ditadura e construíram juntas um novo padrão de atuação sindical que levaria aos confrontos grevistas de 1978 e 1979.

O novo sindicalismo como um movimento sindical em construção, caracterizou-se pelas ações de confronto e organização massiva dos trabalhadores em contraposição ao sindicalismo de

atrelamento que ocorria até então. Assim, buscou obter a hegemonia no sindicalismo brasileiro³³ contrapondo-se à prática burocrática dos antigos dirigentes e lutando por autonomia e liberdade sindical, construindo uma forte mobilização operária de confronto que tinha como principal instrumento de luta, a greve, que foi utilizada largamente contra a política salarial da ditadura e pelos liberdades democráticas.

O novo sindicalismo construiu-se no bojo das greves de 1978 e 1979 e posteriormente configurou-se na atividade sindical dos anos 80. Portanto, a ação massiva organizada com traços confrontacionistas que figurou no sindicalismo brasileiro a partir do surgimento do novo sindicalismo, não pode ser compreendida senão na urgência das reivindicações e através da forma organizativa dos trabalhadores. Devemos considerar os importantes desdobramentos econômicos e políticos da ação sindical no período, ponderando seus ganhos, o que mostra a eficácia da estratégia adotada e sua extensão organizativa que culminou com a criação da CUT.

Segundo Noronha, os conflitos trabalhistas que levaram às greves “revelam um misto de demandas trabalhistas, descontentamento social ou político, explosão de demandas reprimidas durante os anos de autoritarismo e estratégia de consolidação de novas lideranças sindicais” (1991, p. 96). Vejamos estes aspectos mais de perto acompanhando o movimento grevista na década de 80.

O explosão de greves pós-1978 tem um caráter inaugural por colocar o movimento grevista como interlocutor dos trabalhadores em relação ao capital e ao governo, mesmo com impedimento de canais de negociação.

A estratégia grevista contrapunha-se às proibições legais e operava com a ação ativa dos operários na preparação e realização das paralisações que constituíam-se como único instrumento de reivindicação e pressão sobre o governo e muitas vezes sobre o próprio sindicato. Assim, os trabalhadores distanciavam-se da idéia de que a luta da classe trabalhadora apenas poderia obter ganhos mediante a tutela de um sindicato ou da Justiça.

O eixo de reivindicações era a luta contra a exploração do trabalho (arrocho salarial), o que demonstra a centralidade das reivindicações em torno de questões econômicas,

³³ Havia, evidentemente, uma disputa pela direção do movimento sindical, evidenciada mais tarde na formação das centrais sindicais, porém, durante o início da retomada das greves, as diferenciações entre as correntes sindicais já estavam presentes. A respeito, podemos destacar o trabalho de Nogueira, 1997.

principalmente no tocante à reposição dos salários. Antunes atribui este traço à particularidade brasileira de intensa e brutal degeneração salarial para recomposição do sobre-trabalho, ao ponto de atingir as necessidades mais essenciais para a sobrevivência do trabalhador. Assim, a luta sindical focalizará e algumas vezes se esgotará nas reposições salariais. Diz Antunes que “este traço da luta social, presente em sua universalidade capitalista, agudiza-se na concretude do capitalismo brasileiro” (Antunes, 1995, p.24).

No caso brasileiro, a política salarial centralizada nas decisões governamentais publicada através de decretos, pôs o movimento sindical em rota de colisão com uma política estatal, lançando-o na cena política de forma contundente.

A política econômica vigente sustentava-se, de um lado, na estagnação salarial e de outro, no componente autoritário do regime militar, que continha firmemente qualquer possibilidade de contraposição organizada dos trabalhadores com o controle das ações sindicais através de uma legislação repressiva que regulava a ação sindical e mantinha o sindicalismo atrelado.

Assim, a reivindicação econômica tomou contornos de confrontação política. Este traço do conflito sindical do novo sindicalismo fez com que o movimento se tornasse uma referência de resistência ao regime militar, negando não apenas uma política salarial degradante para os trabalhadores, mas também dirigindo suas críticas ao capitalismo brasileiro superexplorador, desigual e autoritário.

A efetivação das políticas econômicas e sociais pelo Estado brasileiro através dos governos militares e posteriormente com os governos “democráticos”, davam o ritmo da ação e mobilização dos trabalhadores, ou seja, a crença em “pacotes” econômicos era sucedida pelo desgaste dos argumentos governistas contrapostos às consequências experimentadas pelos trabalhadores que viam suas expectativas desfeitas e partiam, então, para uma organização autônoma ao Estado – ação sindical – quando eram retomadas as manifestações e greves.

Este processo pode ser verificado com maior evidência ao analisar as greves gerais dos anos 80³⁴.

A execução de medidas governamentais – de cunho econômico ou político – durante o período que compreende os anos de 1978 à 1990, foi o principal impulsionador dos avanços e recuos da atividade sindical, isto porque as transformações advindas da reestruturação produtiva e da desregulamentação do mercado de trabalho que impactou os países do capitalismo central nos anos 80, foram intensificadas no Brasil apenas nos anos 90³⁵. Assim, o centro das reivindicações dos trabalhadores incidiam sobre as medidas governamentais que atingiam diretamente as condições de vida da população e a possibilidade de organização e luta dos trabalhadores.

Tomemos dois exemplos de interferência de ações estatais no movimento grevista. O primeiro, remonta ao período de refluxo das ações reivindicatórias de 1980/1982 causado pelo fracasso da greve de 41 dias no ABC paulista em 1979, pelo quadro recessivo que fez os trabalhadores voltarem-se para a preservação do emprego e pela introdução da “nova política salarial” (Antunes, 1995, p. 13) que atingiu as principais reivindicações do movimento grevista. E o segundo, o avanço, a partir de 1983, com a intensificação e avanço grevista no setor privado e a incorporação do setor público devido ao sucateamento dos serviços públicos e achatamento salarial, com tendência crescente na adesão e número de greves que atingiu seu ápice em 1989

³⁴ O ressurgimento das greves gerais demonstrou a capacidade de organização prévia das centrais e dos sindicatos e foi crescente em número e extensão, mesmo que em nenhuma delas tenha ocorrido uma paralisação absoluta, houve adesão significativa em alguns momentos, o que fez, inclusive, com que houvesse avanços nas reivindicações que tinham como centro a negação da política econômica implementadas pelos respectivos governos.

Os setores mais ativos nas greves gerais foram os metalúrgicos, trabalhadores da indústria automobilística, trabalhadores da indústria química e petroleira, trabalhadores da construção civil, funcionários públicos estaduais e federais, professores da rede pública, trabalhadores dos transportes urbanos médicos e funcionários da saúde e bancários e o número de grevistas cresceu dez vezes entre 1983 e 1989 e no mesmo período o número de Estados da federação com participação nas greves passou de onze para vinte e dois (Boito, 1999).

A primeira greve geral pós-64 ocorreu em 21 de Julho de 1983 e foi organizada contra os decretos de arrocho salarial. Com adesão de 3 milhões de trabalhadores e diversos confrontos com forças policiais, foi possível forçar a revisão governamental sobre a política salarial. Em 12 dezembro de 1986, organizada pela CUT e CGT, a greve geral tinha como eixo a recusa do descongelamento de preços após o fracassado Plano Cruzado. A CUT calculou a adesão de 50 milhões de trabalhadores (Antunes, 1995). A terceira greve geral ocorreu em 20 de agosto de 1987 (CUT e CGT). Houve menor adesão nacional com participação de algumas categorias com maior nível e mobilização (contou com a oposição do Luís Antonio de Medeiros do Sindicato dos metalúrgicos de SP). A ênfase foi dada às palavras-de-ordem democráticas e populares: não-pagamento da dívida externa, reforma agrária, semana de quarenta horas, estabilidade no emprego (Boito, 1999).

A quarta greve geral teve como novidade a paralisação por dois dias, ocorrida em 14 e 15 de março de 1989 (CUT e CGT). Esta greve exigia a reposição das perdas do plano cruzado e plano verão – 41 e 49%. Quase paralisou o país e foi a mais expressiva greve geral da história do país com a adesão de 35 milhões de trabalhadores. (Antunes, 1995)

³⁵Embora as consequências da reestruturação produtiva já pudessem ser sentidas no Brasil nos anos 80, sua intensificação pode ser localizada no início do Governo Collor em 1990, com os programas de produtividade implementados desde então. Existem inúmeros trabalhos acerca da reestruturação produtiva no Brasil e suas consequências para o movimento dos trabalhadores. A esse respeito ver Borges, 1997.

com as altas taxas de inflação que chegaram a quase 1900% ao ano com a retração do poder de compra dos salários, combinados à primeira eleição presidencial com voto direto após a ditadura militar (Noronha, 1991)

Podemos concluir que o movimento sindical durante a primeira metade da década de 80 organizou-se centralmente sobre as reivindicações quanto à política salarial e contra a ditadura, interferindo na esfera política através de reivindicações de base econômica.

Segundo Antunes,

Na concretude grevista dos anos oitenta, a enorme onda grevista teve como norteador a quebra das *leis do arrocho*. Este elo unificava os distintos e diferentes movimentos, dando-lhes uma “força social de compulsão geral”, que transcendia a sua causação primeira, de luta econômica *stritu sensu* e dava-lhe uma dimensão política. (Antunes, 1995, p. 26).

Através da focalização na ação grevista que caracterizou-se por não ser apenas reativa, mas impositiva e capaz de servir de instrumento organizacional da classe trabalhadora, o movimento sindical, sobretudo através da CUT³⁶, colocou-se, então, como único interlocutor dos assalariados capaz de negociar em nível nacional com o governo e o capital, adquirindo uma característica de luta político-ideológica a partir da ascensão dos governos civis, quando o movimento sindical ocupou um espaço relevante no debate acerca do projeto nacional.

A criação da CUT significou a reafirmação de uma ordenação qualitativamente superior das forças de esquerda que buscavam organizar a atuação em meio aos trabalhadores, recolocando a luta em um patamar mais amplo de ação reivindicativa, superando a luta corporativa salarial e unificando as exigências das categorias em uma política econômica e social nacional que conformasse um contraponto à política vigente na “nova república”.

Mesmo com uma formulação quanto ao Estado que não demonstrava uma compreensão do aparelho estatal como um instrumento de dominação de classe e não afirmando-se socialista, a central tinha claros intuitos de transformação social, com um plano de lutas bastante radicalizado que dirigia a luta contra o empresariado e o governo que representava, segundo a CUT, os interesses do setor privado.

³⁶ Não cabe neste trabalho fazermos a reconstrução dos diversos encontros (e desencontros) da reorganização do movimento sindical após as greves de 78/79, porém há uma vasta bibliografia que, em detalhes, esclarece as divergências e convergências que deram origem às centrais sindicais a saber: a CUT, Força Sindical, as CGTs – Confederação Geral do Trabalho e Central Geral dos Trabalhadores - e a União Sindical Independente – USI. Sobre este tema ver: Antunes, 1995, p. 27-42, Boito, 1999, 131-141, Rodrigues, 1991 e Costa, 1995.

A profundidade das mudanças para os cutistas estão expressas no plano de lutas da central elaborado em seu primeiro Congresso em 1983, que aprovou a luta contra o desemprego, pela reforma agrária, contra o arrocho salarial, pela liberdade e autonomia sindical, contra a política econômica, não-pagamento da dívida externa, estatização dos sistema financeiro, estatização dos serviços de saúde, da educação e do transporte coletivo, contra a privatização das estatais.

Embora o plano de lutas fosse bastante amplo, as propostas de mudanças mais abrangentes e as ações desenvolvidas pela CUT, estiveram sempre mediadas pelas necessidades emergenciais e avaliamos, residindo aí, um dos fatores que levaram a CUT a crescer e a conquistar, diversas vezes o lugar de um partido político no cenário nacional, um espaço de contraponto com as políticas governamentais com alta credibilidade em meio à população.

O aprofundamento da dimensão político-ideológica de que fala Antunes, pode ser percebida de forma mais evidente no episódio da Constituinte de 1986, quando a intervenção sindical objetivou claramente intervir na formulação da legislação nacional, sobretudo tentando “constitucionalizar direitos trabalhistas e sociais já existentes, criar novos direitos de proteção aos trabalhadores e influir na produção de normas constitucionais favoráveis à reforma agrária (Boito, 1999, p. 134)

Podemos afirmar que o movimento grevista iniciado em 1978 retomou em outros patamares a luta de classes no Brasil, construindo uma resistência ao capital e aos governos militares e à manutenção das forças conservadoras na “nova república”, que visavam realizar uma transição democrática com o mínimo de concessão à classe trabalhadora.

O movimento sindical e grevista não só não permitiu que as conquistas tivessem caráter de benevolência, pelo nível de conflito e evidente organização dos trabalhadores que agiam coletivamente, como teve peso fundamental na conquista de “inúmeros direitos políticos, sociais e trabalhistas, como o direito de greve, a aposentadoria por tempo de serviço e sem idade mínima, a jornada semanal de 44 horas, a extensão da legislação trabalhista aos empregados domésticos e muitos outros” (Boito, 1999, p. 137).

Em decorrência desta onda grevista, houve o fortalecimento dos organismos sindicais com o aumento dos níveis de sindicalização, a expansão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, o avanço do sindicalismo rural, o surgimento das centrais sindicais, a tentativa de avançar nas tentativas de organização por local de trabalho, a luta pela autonomia e

liberdade dos sindicatos com a forte presença dos funcionários públicos no sindicalismo (Antunes, 1993).

É importante ressaltar que o surgimento de um sindicalismo combativo e grevista ocorreu tanto no setor privado, quanto no público. A relação entre os dois setores sindicais deu-se pela criação de associações e sindicatos de caráter sindical e não assistencialista, na oposição à ditadura militar, sobretudo à sua política salarial que gerou a diminuição geral dos salários e a deterioração das condições de trabalho (Nogueira, 1999).

Um traço importante a ser destacado é o surgimento do sindicalismo do setor público com forte oposição às políticas governamentais, colocando o movimento dos funcionários públicos em conflito aberto com o Estado com alto grau de organização nos locais de trabalho.

O fortalecimento do sindicalismo privado ocorreu paralelamente ao fortalecimento do sindicalismo no setor público com a mudança na atuação dos funcionários públicos no âmbito sindical que constituiu-se, primeiramente, pelo aumento da atividade reivindicativa e grevista a partir de 78/79 e em segundo lugar, pela alteração do caráter assistencial das entidades que foi substituída por ações voltadas para a defesa dos interesses econômicos e políticos das categorias (que ocorreram em diversos momentos à margem das entidades representativas).

O marco para o novo movimento sindical privado foram as greves dos metalúrgicos do ABC paulista e o Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo (MOMSP), e no setor público, o fato “novo” ocorreu com a greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo. Ambas ocorreram em 1978.

Interessa-nos particularmente discutir a importância do sindicalismo do setor público, pois como parte deste movimento, compartilhando das principais reivindicações e formas de luta do setor está a APEOESP, que realizou em 1978 a greve que “inaugurou” a atividade grevista entre funcionários públicos. Portanto, torna-se fundamental a explicitação do histórico da atuação da APEOESP a partir de seu aparecimento como entidade presente na luta sindical, destacando o crescimento organizativo e grevista ao longo dos anos 80, para então, problematizar o enfrentamento com a política neoliberal presente nos anos 90.

O histórico do movimento sindical no setor público é dividido em três fases distintas. A primeira inicia-se em 1930 com o surgimento das associações, até 1978, período em que predominou uma atividade assistencial de caráter associativo. Houve momentos diferenciados ao

longo deste período, alguns com maior organização e pressão, como os anos de 1961-1963, quando ocorreram algumas manifestações importantes, outros com maior atrelamento e controle político sobre as associações, como o período 1964-1978.

A segunda fase compreende os anos de 1978-1989, com o surgimento e expansão do novo sindicalismo, com grandes manifestações e greves, e a organização dos servidores correlatamente aos trabalhadores do setor privado, confluindo, inclusive, para a formação da CUT.

A terceira fase caracteriza-se pela legalização da livre associação sindical no Estado, garantida na Constituição de 1988, pela consolidação do sindicalismo público confirmada pelos altos índices de filiação e participação da base e pelo início da crise sindical dos anos 90 que atingiu diretamente o setor público com as “reformas” do Estado promovidas pelos governos neoliberais no Brasil.

Muito embora, como já dissemos, o movimento sindical no setor público tenha crescido paralelamente ao setor privado, a atuação dos funcionários públicos tem características peculiares que influem sobre a capacidade organizativa e de confronto dos servidores e sobre a possibilidade de obter apoios em outros setores, sobretudo da população que utiliza os serviços prestados pelos funcionários do Estado.

De caráter mais geral, a relação de trabalho desenrolada no setor público, pela própria condição de ser o trabalhador do setor público empregado pelo Estado, diferente do que ocorre com o trabalhador do setor privado, os conflitos de ordem salarial e de condições de trabalho ficam diluídos pelo caráter público do empregador, ou seja, a exploração do trabalho, as relações autoritárias, não são imediatamente reconhecidas em um empregador, mas espraiam-se pela política do governo, pela atuação do secretário, etc.

Daí que, como diz Nogueira,

o processo de trabalho no setor público não apresenta os mesmos parâmetros econômicos válidos para os demais assalariados no sistema de produção de mercadorias e valor, cuja variação dos salários estabelece, em tese, relação direta com a produtividade e os lucros (1999, p. 54).

Assim, o servidor não se vê como um trabalhador assalariado, mesmo dependendo exclusivamente da venda de sua força de trabalho, pois há a mediação do Estado, que assume um

caráter público, no sentido de bem comum, do qual o servidor comunga e percebe-se, então, como um membro a serviço da sociedade.

Decorre desta caracterização do Estado, a freqüente crítica às paralisações no setor público, que passam a ser entendidas como a negação ao público do serviço que existe na condição essencial para atendimento de seu interesse. Neste momento, instaura-se o conflito servidor/usuário, tão explorado em momentos de greve.

Em grande parte o setor público (excetuando as empresas produtivas) não atua diretamente na produção de valor, o que ocasiona longas greves com alto índice de perda de jornadas de trabalho. Esta característica das greves do setor público exige um rol de reivindicações capaz de mobilizar o conjunto dos servidores com grande organização e mobilização nos locais de trabalho.

Nogueira salienta que:

a determinação de critérios políticos sobre os econômicos na definição das condições de trabalho e salários cria dificuldades enormes para a atividade sindical puramente econômica na esfera do Estado. De outro lado, abre a possibilidade de maior politização na atuação sindical em torno dos problemas de democratização e da própria natureza e limite do Estado brasileiro, bem como da gestão e da qualidade dos serviços públicos (1999, p.56).

As dificuldades de organização estritamente sobre bases salariais e a possibilidade de politização próprias da condição do servidor de que nos fala Nogueira, parecem-nos ter sido dois fatores preponderantes para a mudança das organizações assistenciais para a atuação sindical do período 1978-1988.

Por um lado, o processo de expansão do Estado, na década de 70, causou o aumento de empregados públicos em diversos setores. Com sua crise intensificada na década de 80, houve o rebaixamento salarial e a deterioração das condições de trabalho no setor público, levando os servidores, sobretudo dos assalariados médios³⁷, que sofreram um brutal processo de empobrecimento, a uma identificação com os operários fabris.

³⁷ Entre as categorias de assalariados médios, organizados em associações que promoveram greves e paralisações, estão os professores de nível médio e universitário, sobretudo das universidades públicas, funcionários do sistema de saúde, fotógrafos, jornalistas, atores de teatro, e funcionários públicos civis.

Ao mesmo tempo, com o desgaste do regime militar e o processo de transição, acompanhado da retomada do movimento grevista no setor privado, os funcionários públicos iniciam um movimento de contestação das relações entre servidores e Estado, exigindo maior participação na formulação e implementação das políticas públicas, ou seja, demandam fortemente a democratização, não só das organizações sindicais, como do próprio Estado.

Portanto, há no sindicalismo do setor público a partir de 1978 um componente econômico - reajuste salarial e melhores condições de trabalho -, mas há também, e muitas vezes este fator foi preponderante, um elemento político que aparece nas reivindicações de cunho amplo, como o fim do regime militar, a qualidade dos serviços públicos, uma política econômica que atenda aos interesses dos trabalhadores. Podemos afirmar, então, que houve uma politização da atividade sindical no setor público com a ampliação das reivindicações, passando de um corporativismo-assistencial para um sindicalismo de oposição grevista³⁸, que ocorreu com a passagem da função de servidor para a consciência de trabalhador público.

Este processo “desenvolve-se por meio de greves econômicas, da luta política pela democratização e da articulação com o conjunto do movimento sindical” (Nogueira, 1999, p. 55) que se manifesta no grande número de associações e sindicatos que se filiaram à CUT.

Ao final dos anos 80 o setor público chegou a 25,5% dos filiados de base da CUT, sendo que os trabalhadores em educação representam a maior taxa de sindicalização entre os sindicatos do setor público (Ibid.).

Ao longo dos anos 80, houve o crescimento da ação grevista no setor privado e público com o fortalecimento das centrais sindicais. Neste contexto o sindicalismo público teve um nítido ascenso, participando em grande número das greves gerais e protagonizando manifestações e greves por categoria, que em grande medida tinham como centro o reajuste salarial, condições de trabalho e melhoria dos serviços públicos, influenciando sobre a política governamental.

³⁸ Há uma diversidade política e ideológica nas entidades dos funcionários públicos que foi captada por Nogueira. Este autor as divide em três tipos: a) novo sindicalismo – originário das associações, com lideranças de esquerda que defendem propostas socializantes e estratégias de confronto com democracia interna e participação ativa da base e filiação à CUT; b) sindicalismo em transição - são associações e sindicatos que demonstram um claro processo de politização, mas atuando sobretudo no campo corporativo de defesa dos interesses econômicos e sociais das categorias, não filiados à CUT; e c) sindicalismo associativo e apolítico – arraigados na atuação do “velho sindicalismo”, voltando-se para os interesses específicos das categorias. Mantém uma organização fechada, de defesa do patrimônio acumulado pela associação ao longo dos anos de atividade atrelada ao governo. (1999, p.58)

A Constituição de 1988 consagrou o direito a sindicalização dos funcionários públicos, elemento presente na luta desde os anos 70. Embora o sindicalismo público tenha conquistado este direito, a legislação sindical difere do setor privado em diversos pontos.

No setor público, foram mantidas as antigas associações, atuando concomitantemente aos novos sindicatos legalizados, pois não há unicidade sindical, como também não há contribuição sindical obrigatória, nem base territorial para atuação. Por isso, é comum no sindicalismo público a existência de sindicatos gerais por nível de governo e sindicatos por categoria atuando na mesma base territorial.

Embora a organização do sindicalismo público possa acontecer com maior autonomia e independência do que o setor privado, isto não impediu que a crise que se abateu sobre o sindicalismo do setor privado fosse sentida também no setor público. Isto porque, como veremos mais adiante, a ofensiva do capital para a subtração dos direitos sociais está entrelaçada às políticas de Estado, atingindo trabalhadores do setor público e privado, formal ou informal, homens e mulheres, enfim, a totalidade da classe trabalhadora.

A trajetória de atuação da APEOESP acompanha a história do movimento sindical brasileiro, principalmente em sua vertente pública, inclusive quando a entidade mostra-se, também, incapaz de suportar as mudanças no mundo produtivo combinadas à política neoliberal com sua capacidade de fragmentação e desmobilização dos trabalhadores.

Acompanhemos a APEOESP no caminho construído pelo sindicato, remontando seus princípios, organização e estratégias de ação em diferentes conjunturas. Primeiramente, iremos localizar a fundação da APEOESP num quadro de associativismo que durou até 1978 com alguns interregnos. Posteriormente, é fundamental pensarmos o surgimento do sindicalismo de massa no interior do sindicato com as greves de 1978 e 1979 que deram vazão à democratização e fortalecimento da representação da entidade junto à categoria. Em seguida, analisaremos com auxílio de outras pesquisas a ação grevista na década de 80, acompanhando as mobilizações da entidade no enfrentamento da política educacional dos governos Paulo Salim Maluf (1979/1982), André Franco Montoro (1983/1986), Orestes Quércia (1987/1990) e Luiz Antonio Fleury Filho (1991/1994), salientando os traços comuns entre as políticas destinadas à educação no Estado de São Paulo, buscando os resultados das formas de luta eleitas pelo sindicato como resposta aos

planos dos governos estaduais. Finalmente, nos deteremos no nosso objeto, analisando o enfrentamento da APEOESP com a política educacional do governo Covas (1995/1998).

3.2 Histórico da construção sindical da APEOESP: de “escritório de advocacia” a sindicato de professores

Fundada em 1945, a APESNOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal de São Paulo, surgiu a partir de um movimento que conquistou o pagamento de 13 meses de atraso das aulas extraordinárias (que chegavam a somar quase a metade da jornada). A organização em torno deste fato, levou à percepção da necessidade de representação dos professores dos ensinos secundário e normal, excluídos da base do Centro do Professorado Paulista (CPP) criado em 1930, o qual abarcava apenas os professores do ensino primário.

Durante as décadas de 40 e 50, as reivindicações que movimentaram a entidade estiveram relacionadas ao ordenamento da vida funcional dos professores (contrato de trabalho, equivalência das aulas ordinárias e extraordinárias, reconhecimento do nível universitário, realização de concursos públicos) (CEDI, 1988 e Almeida, 1999).

Tais reivindicações eram levadas pela entidade ao conhecimento da administração pública, em audiências fechadas e negociadas pessoalmente pelos diretores das entidades dos professores – CPP e APESNOESP – com o poder executivo e deputados, mostrando o caráter de conagração destas associações com o governo³⁹.

Durante a década seguinte, houve duas greves: uma em 1963⁴⁰ e outra em 1968, as quais tinham como centro das reivindicações a mudança na jornada de trabalho, o fim das contratações temporárias e aumento salarial (Kruppa, 1994). Podemos localizar nestes dois acontecimentos, uma ofensiva da entidade sobre o governo ao permitir aos professores organizados colocarem-se

³⁹ No Congresso de fundação da APESNOESP esteve presente como convidado o Diretor de Ensino (cargo atualmente correspondente à Secretaria da Educação) Sud Menucci.

⁴⁰ Essa greve durou uma semana e participaram a APESNOESP e CPP. Tinha como reivindicação central o aumento de 60%. Os professores primários obtiveram uma gratificação fixa e escalonada entre 30% e 60% e os secundários uma gratificação de 25%, com redução do número de aulas ordinárias, o que influiu sobre a jornada de trabalho. (Kruppa, 1994, p. 144)

como ativistas, a ponto de decretar as greves. A greve de 1968 foi a última da década e abriu um período de total submissão e atrelamento ao governo até a “virada” de 1978.

A ditadura nos anos 70 atingiu diretamente os sindicatos e associações, e interferiu também na APESNOESP, fazendo vigorar um sindicalismo atrelado ao Estado, avesso a greves e mobilizações, operando com ações assistenciais, prioritariamente de cunho jurídico, o que rendeu à entidade o comentário do então secretário da educação José Bonifácio Coutinho Nogueira: “ (...) as entidades sindicais normalmente têm um departamento jurídico. No caso dos professores, ao contrário, é um **escritório de advocacia** que tem uma entidade” (CEDI, 1988, p. 22, grifo nosso).

Porém, segundo Kruppa (1994), os jornais da entidade (iniciados em 1947), dentro dos limites do regime, denunciava o descontentamento crescente da categoria, principalmente, quanto às condições informais de trabalho a que estavam submetidos os professores, chamados precários.

Estes professores eram contratados sem acesso aos direitos a que os professores efetivos usufruíam, como por exemplo, férias, gratificações, previdência social, etc. Eram resultado de um enorme crescimento no contingente de docentes, devido à ampliação física da rede. Entre os anos de 1962 e 1978 o número de professores no Estado de São Paulo saltou de 87.600 para 236.124, sendo que destes quase 50% eram precários. Soma-se a esta situação, a queda do poder aquisitivo da categoria que teve queda de 47% entre os anos de 1963 e 1978. (Peralva, 1992, p. 12-13).

Forjava-se uma categoria descontente, com pequenos espaços de resistência vigiada, sem respaldo da entidade que a “representava”, com demandas reprimidas por quase uma década. O reordenamento das lutas populares trouxe a contribuição revoltosa que o movimento de professores precisava para recuperar a capacidade organizativa e conflitiva que se direcionou para a negação das condições dadas até então, avançando para a retomada da entidade com uma profunda mudança em seu caráter.

A pesquisa de Sônia Kruppa identifica nas décadas de 50 e 60 a experiência de grupos de professores que foram responsáveis pelo impulso do movimento no fim da década de 70. A autora identifica como fator preponderante a atuação dos militantes de base que “tinham a sala de aula como meio de atuação educacional e política que constituíram a base de sustentação para a implantação da APEOESP como sindicato” (1994, p. 135). Concordamos com o argumento da

autora que afirma ter se gestado na categoria, através de suas preocupações com a construção da profissão e, portanto, voltadas para o interior da escola, um ambiente de debates acerca do viés pedagógico estabelecido pelas políticas educacionais, o que fez com que o movimento de professores, que se aproximou do sindicato, tivesse uma característica importante de reivindicações, que aqui chamaremos de educacionais. Porém, nossa pesquisa visa interrogar a ação sindical a partir do próprio sindicato, enfocando os princípios, análises e estratégias executadas pelo sindicato em relação às políticas educacionais dos governos, conforme descrito no início deste item. Interessa-nos, contudo, perceber como este movimento de professores pode conformar a entidade sindical que iria confrontar os governos ao longo da década de 80. Com a intenção de unificar os descontentamentos dos professores e transformá-los em reivindicações, organizadas em um sindicato, estavam dois movimentos: o MUP – Movimento de Unificação de Professores e o MOAP – Movimento de Oposição Aberta de Professores.

A partir de 1976, ainda sobre a repressão ditatorial, militantes que estiveram ligados a partidos clandestinos ou vinham da luta armada e que estavam agora, inseridos na categoria, buscavam espaços para atuação militante de esquerda. A aproximação destes professores com a OSI – Organização Socialista Internacionalista (organização trotskista)⁴¹, formou o MUP. As divergências afloraram ainda em 1976, quando um setor do MUP negava a indicação de construção do movimento em uma tendência, defendido pela OSI, e não um movimento aberto deliberativo de professores. A construção dos sindicatos era um consenso, mas a estrutura e atuação era motivo de debate. A OSI não aceitava a participação nos sindicatos de estrutura atrelada ao Estado e propunha a criação de sindicatos livres, além de defender a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, que não era aceita por outros grupos que defendiam a palavra de ordem “Liberdade de Organização e Manifestação” (Kruppa, 1994 e CEDI, 1988).

Tais desacordos levaram à criação do MOAP que agregava grupos de professores denominados “independentes”, ou seja, que não se organizavam em tendências e os professores que desenvolviam uma resistência de cunho pedagógico nas escolas, negando o autoritarismo da burocracia escolar e dos planos educacionais dos governos.

No MUP ficou a OSI, enquanto que o MOAP contou com a presença do MEP (Movimento de Emancipação do Proletariado), a Polop (Organização Marxista Política Operária),

⁴¹ Sobre as organizações citadas como integrantes do MUP e MOAP, ver Silva, s/d. Este livro ajuda-nos a entender as divisões e traçados das tendências de esquerda no Brasil.

a AP (Ação Popular), a ALN (Ação Libertadora Nacional), o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro), o PCB (Partido Comunista Brasileiro), o PC do B (Partido Comunista do Brasil) e professores ligados à ala progressista da Igreja Católica.

Com a paralisa da APEOESP⁴², entre os anos de 1977 e 1978, estas duas organizações paralelas de professores desenvolveram um trabalho de aglutinação dos professores que levou, primeiramente, à organização da ação combativa da greve de 1978, iniciada na assembléia na Escola Caetano de Campos (escola da região central do município de São Paulo) em 1977.

A assembléia na “Caetano de Campos”, foi convocada mediante abaixo-assinado da categoria dirigido à direção da APEOESP que agiu, deliberadamente, tentando diminuir sua importância⁴³. Realizada em 07 de maio, esta ampla reunião teve como resultado um rol de reivindicações que seria encaminhado pela totalidade dos presentes à assembléia, retirando da entidade a prerrogativa de interlocutor da categoria com o governo. Iniciava-se, então, a Comissão Aberta responsável pelas publicações e fomentação sindical nas escolas a partir de então.

Dentre as principais reivindicações constavam: o estatuto do magistério, a defasagem salarial, a situação dos precários, jornada extensa de trabalho, diminuição de verbas para a educação e extensão do ensino privado (CEDI, 1988).

A reação da diretoria da APEOESP não demorou e em julho, “convocada” via Diário Oficial, no setor da secretaria de Obras, uma nova assembléia realizou-se em Lucélia, cidade do interior de São Paulo, com a presença de 27 sócios que aprovaram um fechamento maior da entidade com mudanças no estatuto, que aumentavam para mais de 10 mil o número de sócios necessários para a convocação de assembléia e impediam a participação nas eleições dos associados com menos de três anos ininterruptos.

A partir de então, a oposição iniciou um trabalho de organização e mobilização paralela à entidade, que tinha como principal canal de comunicação o Jornal “O Precário”, que chegou a ter sete edições e mostrava as prioridades do movimento que se constituía.

Vejamos este trecho do jornal, citado por Peralva:

⁴² Com a promulgação da LDB 5692/71 que extinguiu a nomenclatura de ensino secundário e normal, em 1973 a entidade passou a chamar-se APEOESP – Associação dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo.

⁴³ Sobre o desenrolar desta assembléia ver CEDI, 1988.

A APEOESP tem funcionado como uma espécie de agência de prestação de serviços: assistência médica, empréstimos, assistência jurídica. Não que julguemos necessários esses serviços, mas perguntamo-nos: eles fazem parte das verdadeiras atribuições de uma **entidade classista**? Na verdade houve uma inversão muito grande, na medida que tem funcionado tal e qual uma verdadeira burocracia de qualquer repartição pública: é convocada pelo governo (que assim, por sua vez, procura demonstrar interesse em ouvir o professorado), e em perfeita consonância com ele apresenta sugestões, quase sempre discutíveis, **sem qualquer consulta à categoria**; prefere grandes conchavos de cúpula, que rendem politicamente, ao debate com os professores! Por outro lado, transformou-se numa monstruosa máquina de fazer dinheiro às custas da boa fé daqueles que buscam assistência jurídica. **Encaminhando individualmente os problemas trabalhistas dos professores, além de descaracterizar totalmente as formas de luta da categoria**, o departamento jurídico vem se enriquecendo soberbamente, comendo à mesa farta, **enquanto nós somos envolvidos cada vez mais numa situação degradante** (O Precário, 1978 Apud Peralva, 1992, p. 15, grifos nossos).

Podemos localizar nesta citação do jornal do movimento de oposição, algumas características do discurso sindical que se formava. A primeira, de crítica ao assistencialismo da entidade, propondo um sindicato classista, ou seja, percebemos um traço que persistirá nos anos posteriores, de identificação do professor como um trabalhador. Tal aproximação é discutida por Oliveira (1987), que a considerou um processo de proletarização, mostrando o distanciamento que o professor começa a tomar da profissão docente como vocação, assumindo-se como trabalhador que tem seus interesses em conflito com o Estado-patrão e pode unificar suas lutas com outros sindicatos de trabalhadores.

Disto decorre que a organização dos professores/trabalhadores deve agora ser diferenciada da que ocorria e deve permitir a participação ativa. Há, portanto, uma dura crítica ao atrelamento do sindicato às políticas governamentais e uma defesa da democratização das instâncias sindicais e do Estado. Para tal, a entidade não pode “descaracterizar as formas de luta da categoria”. Percebemos a proposta de organização e luta deste novo movimento: retomar a resistência e ação de confronto como formas de luta.

A “situação degradante” a que se refere o jornal será ordenada em dois eixos reivindicativos: o salário e a carreira. As questões salariais aparecem como denominador comum capaz de mobilizar toda a categoria e aproximá-la de outros trabalhadores. As reivindicações em

torno da carreira, por sua vez, são mais matizadas. Inserem-se neste eixo, as condições de trabalho, tais como, número de alunos, autonomia para elaboração e execução de projetos, garantias trabalhistas, estatuto do magistério, etc., que estiveram sempre relacionadas à defesa da melhoria do ensino.

Nesta mistura de insatisfação e resistência, a greve começa a ser gestada.

Mesmo com orientações políticas divergentes e organizando-se separadamente, estes movimentos foram a base de apoio para uma grande mudança na APEOESP, que teve início nas greves de 1978 e 1979 e coroou-se nas eleições para a diretoria da entidade em 1979.

A greve dos professores em 1978 representou uma mudança significativa, pois reuniu características de um movimento combativo, tanto em relação à diretoria da entidade, quanto ao Estado.

A paralisação, que durou 24 dias, envolveu cerca de 80% da categoria composta por 180 mil professores e foi organizada por um comando de greve independente da APEOESP. A greve obteve poucos resultados econômicos, mas o movimento considerou como conquistas alguns pontos do Estatuto do Magistério que estava sendo votado.

O saldo de mobilização e organização da categoria e a publicização da greve foram as grandes conquistas, mesmo com grandes dificuldades.

O governo de Paulo Egydio usou forte repressão perseguindo grevistas e censurando os meios de comunicação, impedindo-os de noticiar a greve (CEDI, 1988), ao mesmo tempo em que se apresentava “aberto” ao diálogo. Em consonância com o governo, a direção da APEOESP invalidava o movimento.

Por outro lado, a Igreja oferece local para reuniões, inúmeros sindicatos e associações se manifestam favoravelmente à greve, assim como a população dá seu apoio através de inúmeras manifestações (CEDI, 1988), em grande parte devido à ação dos grevistas que

orientam professores no sentido de realizarem discussões com pais e alunos, nas igrejas, sociedades de amigos de bairro, clubes e escolas, bem como estabelecerem contatos com jornais de bairro e enviarem representantes de escolas para um contato com as comissões regionais e o CGG – Comando Geral de Greve (Peralva, 1992, p. 34).

A greve de 78 foi capaz de impulsionar, no ano seguinte, nova greve. Esta realizou-se em conjunto com o funcionalismo público e contou com a consolidação da oposição como interlocutora do movimento, mas sofreu com a intensa repressão do governo Maluf, que após receber a comissão para negociação, suspendeu 21 diretores de escola. Não houve ganhos salariais, tampouco foram atendidas quaisquer reivindicações, porém a greve foi suficiente para reverter a direção da entidade que passou para as mãos da oposição em 1979, com a vitória da chapa CPEU – Comissão Pró-Entidade Única, formada pelo MUP, MOAP e “independentes”, que recebeu cerca de 72% dos votos⁴⁴ (Costa, 1982).

Com a vitória da oposição, a APEOESP entrava em uma nova fase de estruturação da entidade e inserção na base da categoria. Têm início, agora, no interior da entidade, os debates acerca dos rumos que o sindicato deve seguir e as disputas por projetos de sindicato.

Devemos considerar, sob pena de uma negativa ênfase no voluntarismo dos militantes da entidade, perfazer, mesmo que rapidamente, a conjuntura econômica e social dos anos 80, que foi um dos determinantes na configuração deste novo sindicato. As relações estabelecidas entre a política econômica e a ação sindical é um dos pilares deste trabalho, que mesmo direcionado para a década de 90, pede um retrocesso temporal e analítico aos anos 80, para buscarmos as origens de um sindicalismo que será modificado (e por outro lado, em alguns pontos, aprofundado) na década posterior.

As perspectivas de mudança da entidade estão inseridas nas expectativas de transformação do ensino público com a luta pela abertura e mudanças nos rumos econômicos e políticos do país. As profundas alterações na entidade estão plantadas no início dos anos 80. Vejamos mais de perto as configurações sócio-econômicas desta década.

O Brasil adentra os anos 80 convivendo com uma crise que se alongaria por toda a década. Advinda da reação burguesa à crise dos anos 70, a crise do capital (conforme vimos no capítulo I), a crise experimentada pelos países da periferia do capitalismo foi resultado das ações

⁴⁴ Desta eleição, que ocorreu quase que concomitante à greve, participaram 04 chapas. Duas delas “Voz dos Professores” e “Unificação e Luta” foram compostas pela diretoria e obtiveram, respectivamente, 4,5% e 12,5% dos votos. Uma terceira, “Movimento Moderador” teve apoio do CPP e era composta, em sua maioria, por professores de Bauru, conseguiu 6,8%. A “Pró-Entidade Única”, vendedora do pleito, compunha-se dos diversos setores da oposição que se unificaram para enfrentar as eleições.

realizadas pelos países centrais em busca da recomposição de seus lucros, através das agências multilaterais, sobretudo o FMI.

No Brasil, a resistência à adesão da política neoliberal, durante os anos 80, (que aconteceria, firmemente, a partir de 1990) ocorreu devido ao processo de transição controlada da ditadura militar para governos civis e pela resistência ao desmonte de uma estrutura industrial construída no período de substituição de importações (Behring, 2003)

Com a política neoconservadora de Reagan, tem início um processo de estrangulamento das economias latino-americanas com a transferência de divisas para os credores da dívida externa, devido ao aumento das taxas de juros impressas pelos credores. Aprofunda-se o envio de recurso para pagamento de juros, que ao invés de diminuir a dívida, aumenta-a, fazendo dos países devedores, exportadores de capitais. A intensa busca para cobrir a dívida, é a corrida pelas exportações, o que provoca forte recessão.

A maior parte desta dívida foi contraída pelo setor privado, porém, esta sofreu um processo intenso de estatização. No Brasil, a estatização da dívida chegou a 70%. Segundo Behring,

a estatização de dois terços da dívida externa, (...) ocorreu a partir de 1978-79, e passou a exercer uma dupla pressão sobre a economia: uma demanda violenta de títulos cambiais para o serviço da dívida, acrescida de novos encargos de juros internacionais e dos juros da dívida pública interna, esta última crescente para fazer à compra de cambiais para atender àquele serviço. Desde então, o gasto público passa a ser estruturalmente desequilibrado. Os resultados desse processo foram terríveis na “década perdida” brasileira: taxa média de crescimento de 2,1% (na indústria, de 1%); redução da taxa de investimento e recrudescimento da inflação (2003, p.134).

Com o fim da ditadura e o advento dos governos democráticos não houve mudanças profundas na orientação da política econômica, pois estas não avançaram na construção e consolidação de uma autonomia em relação à dependência da dívida. Os sucessivos planos demonstravam alto grau de submissão às orientações do FMI, não sendo capazes de reverter a crise do início da década que esteve como fermento da crise dos governos ditatoriais.

A crise da dívida se avolumava ao mesmo tempo em que crescia o descontentamento popular com a ditadura. Maior expressão deste desagrado foi o movimento pelas Diretas Já, frustrado pela votação da emenda Dante de Oliveira. A contenção do movimento organizado dos

trabalhadores com o adiamento das eleições diretas apontava para a necessidade de amenizar a política econômica promovendo ações menos conservadoras, mais redistributivas.

Behring aponta para um posicionamento mais ameno da “Nova República” nesta direção:

O plano de governo da “Nova República” reconhecia o esgotamento da etapa substitutiva de importações e a prioridade para a modernização do parque industrial, no sentido da introdução da tecnologia eletrônica e da biotecnologia, tendo em vista a inserção no cenário internacional. Seus formuladores perceberam os constrangimentos externos para a adoção de medidas nessa direção e apresentaram propostas quanto a: renegociação da dívida externa, (...) política fiscal não-contencionista com reestruturação da situação financeira do setor público, combate à inflação e redução das taxas de juros; descompressão da massa salarial para estimular a demanda interna (2003, p. 139).

Esses eixos de uma pretensa mudança nos rumos da economia, em fins de 1985, demonstram que não teriam fôlego para sua solidificação. Em 1987, com o fracasso do Plano Cruzado, abre-se, com a pressão do FMI para que o país impulsionasse a cessão de maior espaço para o capital estrangeiro e operasse a desregulamentação da economia, um período de aproximação das políticas econômicas ao neoliberalismo. Assim, segundo Behring,

esvai-se a perspectiva de atenuar as pressões externas – foi suspensa a moratória da dívida externa e buscou-se a “normalização” das relações com a comunidade financeira internacional – e propõe-se um trato ortodoxo do combate à inflação, com impactos regressivos sobre os assalariados, e grandes frustrações das expectativas de mudanças trazidas pela democracia (Behring, 2003, p. 141).

Há uma recomposição dos movimentos populares em busca de uma alteração na ordenação conservadora com o Congresso Constituinte (mesmo derrotada a proposta dos movimentos sociais por uma Assembléia Nacional), mas o resultado final materializado na Constituição de 1988, foi de vitória parcial, com inúmeros embates entre as forças progressistas e conservadoras. Assim, todas as expectativas são projetadas para as eleições de 1989, quando o candidato possível para as classes dominantes, Fernando Collor de Mello, vence as eleições, disputadas com Lula, um representante dos movimentos sindical e popular construídos durante o fim da ditadura, consolidados na oposição à política vigente durante toda a década de 80.

Assim, os anos 80 representaram longos anos de luta, com avanços e recuos, impulsionados pelo resultado social da crise do endividamento que gerou o empobrecimento da

população, o desmantelamento dos serviços públicos, a informalização da economia, e o favorecimento das exportações em detrimento das necessidades internas.

Os governos eram postos à prova a cada plano econômico, evidenciando as mazelas do Estado brasileiro:

intensa centralização administrativa; suas hipertrofias e distorção organizacional, por meio do empreguismo, sobreposição de funções e competências e feudalização; sua ineficiência na prestação de serviços públicos e na gestão; sua privatização expressa na vulnerabilidade aos interesses dos grandes grupos econômicos e na estrutura de benefícios e subsídios fiscais; seu déficit de controle democrático, diante do poder dos tecnocratas e dentro disso, o reforço do Executivo em detrimento dos demais poderes (Behring, 2003, p. 147).

A inflação, que atingiu toda a década com média de 200% ao ano, a profunda crise social, e a derrota nas urnas do candidato à presidência apoiado pela esquerda, configuravam um cenário propício para o surgimento de políticas neoliberais, que atingiram diretamente a organização sindical, assunto que desenvolveremos adiante.

Percebemos, portanto, que o contexto econômico e social dos anos 80, pôs os sindicatos, que vinham de um momento de reorganização intensa e ações de confronto, em movimento contra as políticas econômicas que degradavam a condição do trabalhador.

É importante verificarmos como os governos estaduais durante a década de 80 trataram a educação pública, para percebermos como a APEOESP pôde responder à política educacional empreendida por estes.

Os governos paulistas de Maluf (1979/1982), Montoro (1983/1986) e Orestes Quécia (1987/1990) estabeleceram uma política que não vislumbrava a melhoria do ensino público, tampouco empreendeu medidas que valorizassem o trabalho docente. Verificaremos com o auxílio da pesquisa de Kruppa, que houve a permanência de uma política educacional ao longo dos governos citados, sobre três pontos importantes: a) a não-prioridade de recursos com educação; b) contenção dos direitos profissionais e c) rebaixamento salarial contínuo.

O primeiro item aponta a manutenção ou queda dos investimentos em educação, considerando a variação do ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços e sua utilização nos diversos setores do orçamento durante os três governos citados. Na análise de dados referentes à arrecadação e destino das verbas Kruppa conclui que “em termos de

comprometimento de parcelas do ICMs, em nenhum dos três governos houve crescimento significativo (...). Ao contrário ele é negativo em Maluf e Montoro, sendo infimamente positivo em Quércia⁴⁵.

Quanto à conquista de direitos dos educadores pode-se afirmar ter havido avanços, porém restritos, não garantidos para todo o contingente de professores. Tal fato decorre da longa “tradição” dos governos estaduais em utilizarem-se do recurso de contratação precária dos professores. A criação da APEOESP em 1945, como vimos, foi motivada por este fato e embora a Constituição de 1934 já tenha estabelecido o ingresso no serviço público mediante concurso público de provas e títulos, este nunca foi utilizado em larga escala, mantendo grande número de professores em caráter precário.

Durante a década de 70 a média de professores de 5ª a 8ª séries e 2º grau precários esteve em torno de 80%. Em 1983, do total de professores na rede que era de 157.487, 54% eram contratados. Ao final da década este número subiu para 62% dos 212.833 professores da rede.⁴⁶

Aos professores contratados, foi aplicada uma jornada de trabalho não definida, ou seja, por trabalharem em substituição de professores efetivos afastados ou pela ausência destes, os professores contratados realizavam jornadas variáveis o que lhes trazia grande instabilidade, inclusive salarial. Kruppa afirma que “a diferença dos salários médios entre efetivos e servidores falam por si só do quanto os últimos significam em economia ao Estado” (1994, p. 58), isto porque os contratados permanecem nas primeiras referências, enquanto os efetivos avançam na carreira, subindo suas referências.

A categoria vivenciava uma situação de precariedade em termos de direitos trabalhistas, haja vista que os poucos direitos dos efetivos não eram estendidos aos contratados, sendo que estes compunham a maioria do quadro da rede estadual. Daí que a luta pelo Estatuto do Magistério tenha mobilizado os professores em diversas ocasiões⁴⁷.

⁴⁵ Sobre dados sobre arrecadação e investimentos nos governos analisados ver Kruppa, 1994, p. 37-45.

⁴⁶ Dados verificados em Kruppa, 1994, p. 54-56, retirados da SEE.

⁴⁷ O primeiro Estatuto é de 1974. Com a pressão da greve de 1978, o estatuto é revisto e aprovado tornando-se a lei 201/78, porém sem atender a maioria das reivindicações da categoria. Somente em 1985, no Fórum de Educação do governo Montoro é que o magistério teve nova chance de fazer inferências no Estatuto do Magistério. Foi aprovado como lei 444/85 em 27/12/85 e trouxe algumas conquistas, mas não garantiu o centro das reivindicações dos professores.

A situação de instabilidade da profissão docente foi um fator de mobilização que através da luta dos professores foi capaz de garantir alguns direitos, sempre de forma parcial, pela constante negação das reivindicações da categoria pelos governos.

A primeira metade da década de 80, portanto, foi um período de estruturação da carreira docente, de garantir a atividade docente através de instrumentos legais. Assim, grande parte das conquistas do magistério paulista em termos de direitos profissionais foram obtidas até 1985, com o Estatuto do Magistério, lei 444/85.

O que chamamos de estruturação da carreira docente, está longe das reivindicações da categoria quanto às condições que os professores acreditavam serem necessárias para a garantia de uma escola pública de qualidade. Constavam entre os item de reivindicação dos movimentos de 78/79, itens como: o volume de verbas públicas para a educação e a autonomia escolar na elaboração e execução de propostas pedagógicas.

Podemos afirmar que os governos cederam à pressão da categoria em pontos que destinavam-se, prioritariamente, ao interesse dos professores, podendo assim, reprimir reivindicações mais amplas, como por exemplo, o aumento de verbas para a educação, mesmo porque os gastos decorrentes de tais direitos foram, como veremos a seguir, equilibrados pelo arrocho salarial.

Os direitos a que estamos nos referindo são em grande parte exigências do magistério desde a década de 50 e foram regulamentados, parcialmente no Estatuto de 78 e posteriormente com os movimentos dos professores na década de 80.

A Gratificação do Magistério é conquistada no Estatuto do Magistério de 1985 por substituição à Avaliação de Desempenho. Com este mesmo Estatuto foram garantidos a Gratificação pelo trabalho noturno de 10%, a ampliação da hora-atividade de 10% para 20%, o pagamento de férias estendido aos professores contratados e o caráter deliberativo do Conselho de Escola. O pagamento de aulas extraordinárias/carga suplementar pelo mesmo valor das aulas que compõem a jornada foi conquistado com a greve de 1978. São deste período também, o pagamento do 13º salário, o pagamento de mês de 5 semanas, aposentadoria aos 25 anos de magistério, incorporação de aulas excedentes para fins de aposentadoria. A contagem de todos os dias para fins de aposentadoria foi fruto da greve de 1984.

Uma hipótese que nos parece válida é que a garantia destes direitos foi uma válvula de descompressão através da qual os governos tentaram amenizar a luta sindical dos professores. A literatura que analisa o movimento de professores no período⁴⁸ aponta que havia, desde 1978, conforme já apontamos, dois eixos de reivindicações: salário e carreira. Os governos garantiram alguns direitos funcionais ao mesmo tempo que negaram salários. Para Kruppa,

(...) a contenção de gastos na década de 70 se deu mediante a existência de dois grupos diferenciados de professores: efetivos e precários. Os últimos, praticamente, sem quaisquer garantias funcionais e salariais ao longo da década. (...) a lei Complementar 180/78, acrescida dos dois Estatutos do Magistério subsequentes (em 78 e 85) corrigiram em muito essas distorções, mas exigiram como contrapartida, um arrocho mais violento dos salários, o que vai acontecer na década de 80, ainda que os professores contratados continuem até hoje, representando economias ao Estado (1994, p. 69).

O terceiro item, o arrocho salarial, realizado pelos três governos pode ser verificado mediante os dados relativos ao número de salários mínimos contemplados no salário dos professores. Na década de 60, o salário do PI⁴⁹ significava 2,73 salários mínimos, na década de 70, passa a 3,11, decaindo progressivamente em 1980, para 2,25 e na década de 90 atinge, os míseros 1,92 salários mínimos.

O salário dos PIII, por sua vez, decaem a cada década, sendo de 5,33 salários mínimos em 60, 4,48 na década de 70, 2,72 em 80 e na década de 90 chega a 2,29 salários mínimos.

Uma ressalva, neste momento, faz-se importante. Não podemos negligenciar que há diferenças entre os governos. As pesquisas que têm como centro este período apontam-nas⁵⁰. Podemos citar, como exemplo, o autoritarismo do governo Quérucia, que chegou a usar de forte repressão policial durante manifestação dos professores durante a greve de 1988, fato que não ocorreu em nenhuma das três greves (1984-85-86) no governo Montoro. Porém, interessa-nos, nesta pesquisa, destacar os itens de permanência no conjunto das políticas educacionais

⁴⁸ Sobre o movimento de professores no final dos anos 70 e década de 80 ver Costa, 1982, CEDI, 1993, Kruppa, 1994, Peralva, 1992, , Oliveira, 1987, Assis, 1999, Almeida, 1999

⁴⁹ Nomenclatura estabelecida pela 444/85. PI – professores da série inicial até a 4ª série do ensino fundamental e pré-escola e PIII – professores de 1º e 2º graus e educação especial. Esta nomenclatura foi revista em 1996, passando a ser PEB I – professor de educação básica I (ensino infantil e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental) e PEB II (ensino fundamental 5ª a 8ª séries e ensino médio)

⁵⁰ Ver Peralva, 1992 e Kruppa, 1994.

executadas no Estado de São Paulo durante a década de 80, para confrontá-las com as ações sindicais da APEOESP, tarefa a qual nos dedicamos a seguir.

Para tanto, iremos dialogar com duas pesquisas, já mencionadas, neste trabalho. A primeira desenvolvida por Peralva (1992) reconstrói a história do movimento de professores desde o seu surgimento no fim dos anos 70 ao seu esgotamento, durante a década de 80.

Outro trabalho que nos subsidia é o de Kruppa, que desenvolve sua pesquisa sobre a relação do fazer pedagógico e da ação sindical através da história da APEOESP. A autora analisou as ações do Estado em relação ao funcionalismo público com um recorte temporal que vai de 1978 à 1990, destacando as políticas educacionais dos governos estaduais paulistas e as mudanças ocorridas na ação sindical da APEOESP ao longo destes anos.

O enfrentamento das políticas governamentais, em nível estadual e, em alguns momentos, federal, realizado pela APEOESP, balizou-se pelas possibilidades de avanço do movimento de professores de acordo com a política econômica implementada pelo governo federal, mas também pela escolha de uma estratégia sindical.

Dentre os projetos em disputa no interior da entidade a partir de 1978, podemos localizar três vertentes sindicais.

A primeira que chamaremos de sindicalismo de base (Peralva, 1994), caracteriza-se pela centralidade das lutas em educação baseadas na consciência profissional dos professores, ou seja, “a conflitualidade potencial (...) deriva do sentido social da profissão” (Ibid. p. 61). O local privilegiado de ação é a escola, organizada em torno de seus projetos educacionais. Daí que a ação conjunta com a população usuária seja destaque nesta vertente. O sindicato seria, portanto, um espaço de aglutinação através de uma “concepção de cidadania associativa”, ou seja, a entidade é uma associação construída pela adesão voluntária de cada militante, que debate o centro de sua ação: a vida profissional, a fim de coletivizar e fortalecer as reivindicações emanadas dos encontros dos professores em um sindicato. Esta vertente foi derrotada como projeto majoritário na eleição de 1981 com a vitória da chapa liderada por Gumercindo Milhomen Neto, mas podemos afirmar que encontramos resíduos deste projeto na década de 80, os quais são evidentes ainda hoje.

Identificamos como traços permanentes desta vertente a centralidade da ação pedagógica que coloca em relevo os debates em torno da ação pedagógica do professor e a construção de

programas educacionais dentro do próprio sindicato, pois sendo este um sindicato de professores, tem como traço diferencial a junção de um saber específico, do domínio de determinados conhecimentos com a luta política, que deve ser organizada e formalizada como projetos educacionais da categoria e da população que através de uma ação conjunta exigem uma escola pública de qualidade.

Conforme entrevista de uma professora:

(...) nós acreditávamos que o sindicato pudesse, através da ação política, fazer os professores entenderem o seu papel com agentes da história, mas agentes da história não nessa frase bonita apenas, mas em sala de aula, na sala de professores, nos encontros de professores, nas reuniões pedagógicas, frente à comunidade (...) (Kruppa, 1992, p. 166).

A estrutura organizativa da entidade aprovada nos Congressos subseqüentes à vitória da oposição foi em grande parte influenciada por essa vertente sindical, que identificava na descentralização de decisões e forte ligação com os militantes das unidades escolares um ponto de fortalecimento da entidade.

A atividade organizada de professores em torno deste projeto esvaiu-se ao longo da década de 80, mas afirmamos que a defesa do “orgulho profissional” (o que muitas vezes se confunde com uma visão da profissão como vocação) ainda é um aspecto mobilizador e latente na categoria que se movimentou contra as condições de trabalho que obstaculizam um bom desenvolvimento do “trabalho pedagógico na escola”.

A segunda vertente, que nomeamos de sindicalismo de vanguarda, é formada em grande parte por militantes advindos da luta armada, de organizações leninistas e trotskistas, que compuseram durante a década de 80 diversos grupos de oposição à direção da entidade. Fundamentalmente, esta vertente⁵¹ propõe que um sindicato de professores tenha como eixo a luta anticapitalista, organizada através das reivindicações específicas da categoria, mas que sejam capazes de unificar as lutas com outros sindicatos. Assim, a reivindicação salarial tem destaque e a questão educacional será derivada da luta mais ampla, porém o objetivo é superar o corporativismo que impede alianças de classe. O sindicato, portanto, é um instrumento de

⁵¹ Estaremos aqui tratando de forma superficial esta vertente ao aglutinarmos inúmeros grupos que organizam-se separadamente na oposição à direção da APEOESP. Uma característica desta vertente é a dificuldade de unificação, que fica evidente com o grande número de teses apresentadas nos Congressos da entidade, que nunca contou com menos de seis teses.

“conscientização da classe” utilizando, prioritariamente, métodos de confronto, como a greve, capaz de impulsionar a organização e mobilização classista, gerando maior engajamento dos professores militantes.

Não poderíamos neste trabalho, explicitar as inúmeras nuances desta vertente, mas podemos identificar sua contribuição na construção de uma postura do professor que abandona, paulatinamente, a idéia da profissão como vocação, aproximando-se da visão do professor como trabalhador assalariado. Esta mudança é importante, sobretudo após 1985, pois fornece à categoria mais instrumentos para perceber-se como parte constitutiva da classe trabalhadora, possibilitando a unificação das lutas. Um exemplo claro deste processo está na constatação de que havia uma “recusa, nos primeiros tempos, da participação ou do apoio à luta de outros trabalhadores. Bancários e outras categorias profissionais foram expulsos das primeiras assembleias de professores” (Kruppa, 1994, p.163). Esta rejeição foi sendo desfeita, paralelamente a uma construção classista de sindicato que culmina com a filiação da APEOESP à CUT em 1983.

A terceira vertente, vitoriosa cujo projeto sindical desenvolvido durante a década de 80 tornou-se majoritário no sindicato, é o que chamamos de sindicalismo de massa.

O sindicalismo de massa baseia-se na concepção de que a mobilização de grandes contingentes de professores, por si só, evidencia a adesão destes ao sindicato, demonstrando a aprovação da estratégia e a justeza das reivindicações. Portanto, o sindicato deve ter a massa como parâmetro de ação e esta apenas pode ser aglutinada em torno de questões partilhadas, de consenso, as quais não se inserem em um âmbito de política geral, mas da especificidade da categoria. Por isso, a questão salarial é posta em evidência e serve como alavanca para a compreensão e engajamento da massa para enfrentar questões políticas mais amplas. O movimento sindical deve, portanto, ter como eixo a defesa da categoria, em primeiro plano, aliada ao enfrentamento de políticas degradantes da condição do trabalhador. Segundo Peralva, “o sindicalismo de massa acredita que a categoria só é suscetível de mobilizar-se em torno de reivindicações salariais. Tudo que excede esse nível de consciência depende de uma luta ideológica desenvolvida pela vanguarda, a fim de conquistar uma categoria vista como tendencialmente conservadora” (1992, p. 60).

O sindicalismo de massa na APEOESP foi o projeto sindical defendido pela chapa vencedora das eleições de 1981 e que fez nas eleições seguintes os sucessores desta proposta.

O grupo eleito em 1979 que dirigiu a APEOESP até 1981 tinha uma ampla composição, que desfez-se na eleição seguinte. A partir daí, inicia-se o período de hegemonia da vertente que defendia o sindicalismo de massa, implementando-o, não sem embates, mas com grande apoio da categoria.

Com base nas pesquisas citadas e documentos da APEOESP, identificamos dois momentos distintos da ação sindical da APEOESP. O primeiro período tem início na greve de 1978 até o ano de 1985 com o fim da ditadura militar. O segundo período estende-se de 1986, com o início da “Nova República”, até 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello. Veremos a seguir os elementos que caracterizam cada período, demonstrando as mudanças na ação sindical na passagem de um período a outro.

O período de 1978 a 1985 foi um tempo de estruturação da entidade sindical que passou de associação assistencial para uma entidade de caráter sindical.

O primeiro ataque sofrido pela APEOESP com o deliberado intuito de enfraquecer as atividades da entidade foi a suspensão da transferência da contribuição dos sócios pela PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo), ordenada pelo governo Maluf, debilitando financeiramente o sindicato. O CPP, que mantinha um posicionamento submisso ao governo, porém, foi resguardado e continuou a receber as contribuições através do Estado normalmente. Outro instrumento utilizado pelo governo durante as greves de 1979 e 1982, foi a instauração de Comissões Processantes Especiais através da Resolução nº 35 que estabeleciam a delação dentro das escolas.

Estes fatos demonstram o grau de perturbação que a transformação da entidade em um sindicato combativo trouxe ao Estado. Havia então a preocupação com a expansão e estruturação da entidade, tanto no que tange à legitimidade junto à categoria, quanto à formulação de instâncias internas que pudessem refletir o movimento de professores que se processava.

A organização dos professores tinha a marca das greves, ou seja, estava assentada sobre a experiência de ações conjuntas e altamente participativas, descentralizadas. As situações coletivas, vividas nos comandos de greve, propiciaram um quantum de vivências de debate,

organização e ação que imprimiram uma forma de ser da militância bastante aberta à participação deliberativa dos professores.

Um aspecto que já salientamos, e que foi fundamental para a ação sindical da categoria durante o período foi a introdução da visão do professor como trabalhador assalariado. Este assumia um comportamento mais ativo e rebelde em relação ao Estado, agora percebido como Estado-patrão, e à entidade, que assumia um caráter de enfrentamento e não de atrelamento.

Estas experiências, redundaram na aproximação da estrutura sindical com a base, ou melhor dizendo, na construção pela base de uma entidade com espaços deliberativos amplos e acessíveis aos professores. O sindicato impôs a si a tarefa de aproximar-se da base, legitimando-se, fortalecendo-se. O princípio que norteou a estrutura da entidade com as instâncias decisórias abertas foi a visão do professor como agente ativo de sua profissão e responsável pela luta pela escola pública que tinha agora um sindicato como aglutinador das ações dispersas de cada professor em sua escola. A luta dos professores tomava novo corpo, mais politizada, mais abrangente, mais conflituosa.

Segundo Kruppa, era o tempo da escola versus o tempo da entidade (1994, p. 180), ou seja, o caminho de legitimação da APEOESP, passava, necessariamente, por captar as necessidades prementes da categoria em seus locais de trabalho, o conjunto dos anseios objetivos e subjetivos deste coletivo organizado na luta grevista dos anos precedentes.

Essa junção da escola/entidade tinha dois aspectos relevantes. O primeiro, a presença de um movimento de professores anterior à entidade, organizado paralelamente a ela e construído a partir das questões emergidas da vida profissional dos professores: a conhecida “questão educacional”. O segundo, a defesa da democracia como princípio da ação política. Os intensos debates acerca do desenho da estrutura sindical da APEOESP, realizados nos encontros preparatórios e nos próprios Congressos de 1979 e 1982⁵², resultaram em um estrutura organizativa arejada.

No Congresso de outubro de 1982 é aprovada uma estrutura que tinha como “órgãos de deliberação: o Conselho de Representantes de Escola, o Conselho de Representantes, as

⁵² Evidentemente existiam várias propostas de estrutura deliberativa para a APEOESP. Kruppa, discute-as rapidamente, mostrando que as grandes polêmicas diziam respeito a existência de instâncias intermediárias (regionais) entre a escola e o sindicato e à composição da diretoria eleita.

Assembléias e o Congresso, instância de deliberação máxima, ficando a Diretoria como o principal órgão executivo” (Kruppa, 1994, p. 161).

Além dos conselhos de representantes, a APEOESP, organizou-se regionalmente com a construção das regionais – as subsedes. Sua ampliação mostra a extensão da representatividade da entidade no Estado de São Paulo, ao longo da década de 80, concomitantemente ao aumento do número de filiados. As subsedes que em 1979 eram 18, em 1989 chegam a 57, enquanto que o número de associados sobe, respectivamente, de 32 mil para 65 mil no fim da década (ver anexo 05).

Quanto às eleições para a diretoria, a polêmica centrou-se na aprovação da proporcionalidade de votos destinados às chapas em convenção ou eleição direta. Esta proposta nunca foi aprovada, implementando-se durante toda a década de 80 e 90 a eleição direta com composição única da diretoria da chapa eleita por maioria simples.

Este período de institucionalização da entidade, portanto, agregou três movimentos distintos, mas complementares: a existência de grupos organizados em torno das questões educacionais, uma forte organização de cunho sindical classista e um movimento de defesa da democratização, do país e da entidade.

Estes três movimentos articulados fizeram da APEOESP um espaço reconhecido pela categoria, de defesa dos interesses dos professores, da escola pública e da classe trabalhadora, ao assegurar a construção de aliança de classe, assentada na identidade do professor como trabalhador.

O caráter sindical da APEOESP consolida-se, portanto, neste período, com o enfrentamento da ordem ditatorial, privilegiando a organização, mobilização, participação da categoria no sindicato, que se tornava referência contra o autoritarismo e a repressão.

A resposta da entidade à ditadura e à política econômica combinava as questões de ordem econômica e profissional, articulando as esferas que compõem a profissão docente. Assim percebe-se neste período a junção do movimento de professores que precedeu a tomada da entidade em 1979 e que privilegiava a participação da população nos debates educacionais, com uma visão sindical mais voltada para as questões salariais, ou seja, um equilíbrio entre o sindicalismo de base e o sindicalismo de massa. Esta conjunção favoreceu muito a mobilização e consolidação da entidade entre os professores, pois a entidade voltava-se para estes, em conflito

aberto com o Estado ditatorial e com os governos estaduais - Paulo Maluf e Franco Montoro⁵³ - e suas políticas educacionais desastrosas.

Este contexto mostrou-se favorável à luta dos professores e foi alimentada pelo movimento sindical que crescia em número e em organização. O ápice deste período pode ser identificado na greve de 1984 que unificou todo o funcionalismo público do Estado de São Paulo. As entidades da educação (APASE, UDEMO, CPP e APEOESP), em greve de 25 dias, realizaram conjuntamente assembléias que reuniram até 70 mil profissionais e contou com a aprovação de 86% da população (Kruppa, 1994). Não houve ganhos salariais, mas preparou as conquistas no Estatuto do Magistério (já citadas) no ano seguinte e mostrou a força do movimento que vinha se construindo até então.

O que identificamos como o segundo período da APEOESP compreende de 1986 a 1989 e caracteriza-se pelo crescimento das greves ocasionadas pela ênfase na reivindicação salarial em um momento de consolidação da entidade, que realizou grandes mobilizações de massa contra a política econômica e social dos governos federal e estadual.

As duas pesquisas a que nos referimos identificam mudanças significativas na ação sindical da APEOESP na passagem do primeiro para o segundo período. Concordamos com a variação na perspectiva sindical da APEOESP durante a segunda metade da década de 80, mas discordamos das explicações fornecidas pelas autoras para tal fato.

Peralva identifica um fator externo, a abertura política como um momento de perda de identidade do sindicato que não contava mais com um inimigo comum que aglutinasse as lutas e, outro fator, este interno, a adoção de uma estratégia de sindicalismo de massa, restrito à luta salarial, em detrimento de um sindicalismo de base que apóia-se na consciência profissional do educador, o que resultou em um descolamento do sindicato da base da categoria, organizada em torno das questões educacionais. Sustenta, ainda, que houve a despolitização do movimento, fruto da conjuntura histórica (fim da ditadura) e da estratégia equivocada do setor hegemônico no

⁵³ É importante ressaltar que durante o governo Montoro, conforme aponta Kruppa, 1994 e Peralva, 1992 houve um movimento de cooptação dos militantes aos órgãos da Secretaria da Educação e um arrefecimento de uma parte da militância que acreditou ser possível mudar os rumos da educação paulista com um governo “mais democrático”. É verdade que a APEOESP, teve conquistas importantes do ponto de vista da organização dos professores, como por exemplo, o abono de ponto para reuniões sindicais. Porém, a oposição dos professores ao governo não tardou a aparecer com o desenrolar dos anos de governo que não representou mudanças significativas, nem salariais, nem educacionais.

sindicato (sindicalismo de massa) que levou à obstrução da construção de um movimento social de professores, ficando este fadado à condição de movimento histórico, que a autora limita ao ano de 1985, quando há o ponto de inflexão. Assim explica a autora o enfraquecimento do movimento de professores:

finda a conjuntura que o viu florescer, o projeto de sindicalismo de massa entra inexoravelmente em crise. Seu mais alto nível de ação possível é o do grupo de pressão. No momento em que, em função de uma mudança de governo, o executivo lhe vira as costas e se nega ao diálogo, o sindicalismo de massa se decompõe: de um lado sua capacidade de gerar pressão desaparece; de outro, ele é incapaz de tomar em consideração toda a enorme consciência orgulhosa presente na luta dos professores, todo o importante debate educacional capaz de conduzir à formação, mais além do grupo de pressão, de um verdadeiro movimento social (Peralva, 1994, p. 67).

Discordamos da afirmação da autora quanto à perda de identidade do sindicato com o fim da ditadura, desfazendo assim, a imagem de um inimigo único e público capaz de aglutinar a luta dos professores. Avaliamos ter havido uma recondução da identidade sindical que aprofundou os princípios do sindicalismo de massa ao longo da segunda metade da década de 80, focalizando as questões salariais.

Tampouco podemos concordar com o fechamento do executivo para as reivindicações potencializadas pelo grupo de pressão apenas a partir de 1985, pois o governo Maluf, período que a autora considera como de ascensão do movimento, em nenhum momento cedeu ou abriu espaços de negociação com o sindicato. Pelo contrário, negou qualquer contato com os sindicatos utilizando, inclusive, de forte repressão. Percebemos que o sindicalismo de massa, na formulação da própria autora, com a qual concordamos (e expusemos neste trabalho), atingiu momentos de forte pressão sobre os governos estaduais ao longo da década de 80, como demonstram as duas greves de 1988, e a longa paralisação de 80 dias em 1989, ocorridas no governo Quéricia, que negou o diálogo com o sindicato⁵⁴.

Mais próximas de nossas formulações estão as afirmações de Kruppa, que identifica dois períodos de atuação distintos: o primeiro que se estende de 1978 a 1984, como um tempo de estruturação da entidade mais voltada às inquietações da categoria e o segundo, de 1985 a 1990 como um período de consolidação do sindicato que teve como centro das reivindicações a questão salarial e esteve voltado para as mobilizações de massa ao questionar as políticas gerais

dos governos que assumiram a direção do Estado democrático. Porém, os motivos apontados para esta mudança parecem-nos insatisfatórios.

A autora cita a decepção com o governo Montoro e o abandono da entidade dos espaços voltados aos debates sobre as experiências educacionais, desconsiderando-as como um fator de ânimo na luta sindical que objetivaria a reconstrução da escola pública. O segundo motivo seria o achatamento salarial que direcionou a entidade para uma luta corporativa, diminuindo o apoio da população usuária da escola pública. O terceiro fator apontado foi a mudança no perfil da categoria. A contratação temporária e a formação de professores na rede privada de ensino teria contribuído para diminuir o contingente de militantes de base, que fortaleciam o contato entre escola e sindicato, o que gerou um afastamento da base com o sindicato.

Está presente nas duas análises apontadas, uma supervalorização da inferência do debate educacional na mobilização e fortalecimento do sindicato. Já assinalamos que, para nós, é importante considerar os aspectos educacionais em um sindicato de professores, porém este não é determinante na condução da ação sindical. A categoria que fez crescer o sindicato durante a década de 80, sofreu com as contratações temporárias desde o ressurgimento do movimento em 1978, portanto, o desmonte dos núcleos de organização no espaço intra-escolar já ocorria no início da década, o que invalida o argumento de que este seja um fator para uma mudança da ação sindical a partir de 1986.

Afirmamos, com base nas pesquisas citadas e nos documentos da APEOESP⁵⁵, que houve um mudança na ação sindical a partir de 1986, com o aprofundamento de alguns aspectos já presentes no período anterior, motivados pelo caráter de enfrentamento da política governamental priorizado pela direção da entidade, devido à abertura política e reorganização do movimento sindical que se apresentava então.

Já assinalamos que o projeto de sindicalismo de massa foi vitorioso nas eleições da APEOESP de 1981. Com eleições bienais, a categoria elegeu por três vezes Gumercindo Milhomem Neto, que presidiu a entidade até 1986 (1981-82, 1983-84, 1985-1986), seguido por João Antonio Felício (1987-88, 1989-90, 1991-92). O fortalecimento deste projeto sindical através da agregação de militantes em torno do grupo hegemônico que dirigiu a entidade até

⁵⁴ Ver anexo 4.

⁵⁵ Referimo-nos ao Jornal APEOESP em Notícias, atualmente Jornal da APEOESP citados na bibliografia.

1986, ganhou novos contornos com o surgimento da Articulação Sindical, tendência organizada no II Concut em 1986, que se formou pela aglutinação de ativistas de diversos setores, dentre eles, a educação, sendo que, ainda hoje uma grande parte dos militantes da Articulação Sindical advém da APEOESP.

Segundo Boito, esta tendência é marcada “por uma visão reformista do capitalismo, pela rejeição do marxismo e da esquerda marxista organizada e, durante os anos 80, pela combatividade na luta reivindicativa” (1999, p. 210)

O período subsequente ao de institucionalização da entidade foi de organização de massas contra um política econômica e social desenvolvida pelos governos federais e estaduais contra a qual os sindicatos, principalmente, através da CUT, lutaram com grandes mobilizações.

No período de 1986 a 1989, conforme já apontamos, o movimento sindical cresceu em mobilizações e greves e apresentou-se como adversário dos governos, contrapondo-se às políticas de favorecimento do capital monopolista e do grande latifúndio. Ao mesmo tempo, crescia em importância e tamanho uma oposição partidária no Brasil, representada pelo PT, que agregava boa parte dos sindicalistas cutistas.

A APEOESP, parte deste movimento, sendo uma entidade consolidada na categoria, partia agora para um enfrentamento de grande porte, voltando-se para grandes mobilizações contra a política governamental no país.

A concepção de sindicato da Articulação Sindical, que vigorou durante o período, foi a de realização de grandes mobilizações, mas que apenas poderiam acontecer apoiadas em aspectos específicos da categoria. Com o brutal achatamento salarial e, em contrapartida, com as conquistas funcionais obtidas com o Estatuto do Magistério em 1985, o salário tornou-se o ponto fundamental de reivindicação e mobilização entre os professores, além de ser um fator capaz de unificar as lutas com outros sindicatos. A intensa participação dos professores nas greves gerais (Boito, 1999, p. 134) apontam que a direção da APEOESP conseguiu atingir alguns de seus objetivos.

A priorização do reajuste salarial na pauta de reivindicações com os governos é percebida pela diminuição de outros pontos ao longo das greves realizadas. No governo Montoro, a greve de 1985 que durou cinco dias, pautava um reajuste de 47,7%, incorporação da jornada integral para efeito de aposentadoria e reestruturação da jornada de trabalho. Em 1986 as reivindicações

que levaram à greve de 24 dias foram de piso salarial de cinco salários mínimos para jornada parcial de 20 horas/aula. No governo Quéricia, em 1987, as duas greves (a primeira de 15 dias e a segunda de 7 dias) ocorreram, estritamente, por motivos salariais. Foram as chamadas, “greve do gatilho”, realizadas por todo o funcionalismo, pois o governo estadual se negou a conceder reajuste previsto por legislação federal. Em 1988 duas greves foram motivadas por aumentos de salário. A primeira durou 34 dias e pedia 144% de reposição com mais 15% de produtividade. A segunda, com duração de 20 dias, reivindicava 85% de reposição salarial.

Noronha (1988) afirma que com o fim da ditadura, categorias que estavam represadas avançam na luta grevista e contribuem para o aumento do número de greves nos anos 80. A APEOESP acompanha este crescimento e intensifica a luta grevista na segunda metade de 1980, porém a demora dos governos em negociar com a categoria, mesmo em greve é, seguramente, um aspecto que apontamos como fundamental para o alongamento do tempo da greve. Kruppa aponta que no governo Montoro a categoria esteve em greve 42 dias, enquanto que no governo Quéricia este número subiu para 135 dias (1994, p. 183).

Apontamos, portanto, três características das ações sindicais na APEOESP, neste período: a priorização da questão salarial, a mobilização em oposição à política econômica e social dos governos e o uso freqüente da greve como instrumento de luta.

Uma quarta característica, que sustentamos sem apoio da literatura citada, é o desvio da luta sindical para as instâncias do Estado, ou seja, a institucionalização das conquistas. Este traço inicia-se com a abertura política e, sobretudo, com o crescimento da representação parlamentar dos partidos de esquerda (principalmente, PT e PC do B). No caso da APEOESP, este aspecto é evidenciado por ser o setor que mais elegeu deputados federais e estaduais em 1986.⁵⁶

A ênfase na disputa eleitoral e o reconhecimento do parlamento como uma tribuna de representação popular, sobre a qual o movimento pode, e deve, fazer pressão está presente com a abertura política na década de 80, e intensifica-se nos anos 90, como veremos. Um exemplo deste aspecto da luta sindical é a participação da APEOESP na Constituinte.

⁵⁶ Nas eleições de 1986, eleitos pelo PT, como deputados federais, foram 5 professores, 2 metalúrgicos, 2 bancários, 2 economistas, 2 médicos, 1 advogado, 1 assistente social e 1 topógrafo. Para a Câmara Legislativa, os professores chegaram a 25,2%; a maior representação entre os eleitos. Assis, 1992 APUD Rodrigues, 1990b.

A APEOESP integrou o Fórum Nacional da Educação na Constituinte, juntamente com a CUT, CGT, OAB, Andes e UNE, entre outras, que lançou a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita com a intenção de recolher um milhão de assinaturas para a Emenda Popular da Educação, que propunha: destinação de verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas, ensino público gratuito e laico, obrigatoriedade do ensino de primeiro grau independentemente da faixa etária, instituição de creches e pré-escolas, destinação de percentuais orçamentários à educação em nível federal, estadual e municipal, provimento de cargos e funções mediante concurso público, gestão democrática da escola, aposentadoria integral aos vinte e cinco anos, direito irrestrito à sindicalização.

Em documento da APEOESP verificamos a ênfase na representação parlamentar e na necessidade da mobilização da categoria como instrumento de pressão.

Entre os deputados federais eleitos para realizar esse trabalho, estava Gumerindo Milhomem Neto, presidente da APEOESP por três gestões. **Representando o magistério**, ele integrou a ala progressista da Assembléia Nacional que, na sua composição geral, tinha uma maioria conservadora. Os sindicatos, entre outras entidades da sociedade civil, trataram de se articular na defesa de seus interesses, **formando grupos de pressão** e enviando emendas populares à Carta em elaboração (APEOESP, 1987 APUD CEDI, 1993, grifo nosso).

A categoria respondeu muito timidamente à campanha pela Emenda, que teve apenas 60.000 assinaturas.

A implementação de uma luta sindical centrada nas reivindicações salariais, entendendo – a como a única capaz de levar à greve, com mobilizações de massa servindo como instrumento de pressão ao parlamento, gerou um desgaste da relação entre a base da categoria e o sindicato. Percebemos que houve um aumento do número de greves e de dias parados, ao mesmo tempo em que houve o isolamento das reivindicações salariais do todo da política educacional aplicada pelos governos. Nenhum dos pontos defendidos pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte foi incorporado na pauta de reivindicação em nenhuma greve da categoria nos anos de 1986 e 1987. É evidente que os documentos da entidade tratam das reivindicações gerais quanto à política educacional, mas quanto deste “debate” converte-se em ação de enfrentamento da categoria?

Defendemos que a institucionalização das conquistas ocorre ainda na década de 80 e aprofunda-se com o “modelo de enfrentamento” que a APEOESP adota na década de 90, com a implantação dos princípios neoliberais na política educacional no Estado de São Paulo no governo Covas.

As consequências da adoção desta estratégia sindical centrada na defesa da categoria, entendida como ganho salarial, mostrava suas consequências. Embora a categoria tenha assumido o sindicato como espaço de organização dos professores para o enfrentamento do governo estadual, os únicos ganhos foram salariais, e ainda assim, reduzidíssimos.

Um exemplo deste período ocorre em 1989, ano em que mais greves ocorreram no Brasil. A APEOESP enfrenta uma paralisação de 80 dias, sob absoluta indiferença do governo Quéricia.

A retração das reivindicações à esfera corporativa, aliado ao elevado número de dias parados, afastava da luta pela escola pública a população, que cada vez mais se colocava contra o movimento de professores, chegando a organizar associações em defesa do direito de estudar dos filhos(!), como foi o caso do Movimento Pró-Educação que assumiu um caráter conservador de culpabilização dos professores pela má qualidade do ensino público (Kruppa, 1994, p. 184). O desgaste da categoria em longas greves com poucos resultados, abalou a confiança neste instrumento de luta, intensificando a prática de ação indireta, que na década de 90, tornou-se rotineira, com especial atenção para os abaixo-assinados.

Em uma conjuntura nacional que quase atingia uma hiperinflação, com grave crise social, o país adentra a década de 90 elegendo como presidente Fernando Collor de Mello que iniciaria a implantação do projeto neoliberal no Brasil, sob o clima de decepção e desarticulação que se abateu sobre os movimentos sindical e popular com a derrota de Lula.

Nos dois anos de governo Collor, interrompido pelo impeachment em 1992, implementou-se uma política econômica de traços neoliberais que segundo Behring,

evitou a hiperinflação durante algum tempo, mas sem sustentabilidade; implementou uma reforma administrativa desastrosa, sob o argumento de diminuir o setor público, desarticulando-o; seu plano de privatizações foi desenhado sem objetivos consequentes; realizou uma liberalização comercial voluntarista, sem medir o impacto sobre a diversificada e complexa estrutura industrial brasileira; e cortou subsídios agrícolas que levaram o caos à safra 1990-91 (2003, p. 152).

Este curto espaço de tempo foi suficiente para desencadear uma agenda regressiva das expectativas de redistribuição de renda e aprofundamento da democratização presentes nos anos 80. Porém, com a interrupção de seu governo, a vaga neoliberal seria retomada com respaldo de uma recomposição burguesa no Brasil (Behring, 2003) após o governo Itamar Franco, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso pela aliança PSDB-PFL.

No Estado de São Paulo, o governo Fleury (1991-94), representará, em termos de política educacional, a tentativa de implementação de alguns instrumentos de desregulamentação da profissão docente e de descentralização da escola pública através de dois projetos centrais: a Escola-Padrão e a municipalização.

O projeto Escola-Padrão foi implantado em 1992, iniciando com 306 escolas da rede estadual, atingindo 12% dos alunos e 6% dos professores e estava centrado na “flexibilização” das relações administrativas e pedagógicas (gerenciamento de verbas em parceria com a “comunidade, contratação/demissão de professores pela unidade escolar, aumento da jornada de trabalho com a implantação da RDPE – Regime de Dedicção Plena e Exclusiva e da avaliação de desempenho) entre a Secretaria da Educação e Unidades Escolares.

Ao mesmo tempo, o governo insistia na necessidade de cooperação entre Estado e Municípios para a criação de redes próprias municipais para o atendimento do ensino de 1º grau, alertando para o empenho necessário para um processo de municipalização.

O caráter neoliberal das políticas educacionais, durante o governo Fleury, estiveram presentes nos princípios de desregulamentação dos direitos funcionais de professores e na tentativa de descaracterização da rede pública, com a implantação das Escolas-Padrão, porém, segundo Assis, não tiveram êxito por dois motivos. Primeiro, pela ausência de instrumentos legais que possibilitassem a execução, sobretudo, da municipalização. Instrumentos estes que aparecerão em 1996 com a aprovação da LDB 9394/96 e com a Emenda Constitucional nº 14 que cria o FUNDEF. Segundo, em virtude das grandes mobilizações dos professores, que realizam em 1993 uma das mais longas paralisações do magistério paulista, com uma greve de 79 dias, acompanhada de ações de confronto, como a ocupação da Assembléia Legislativa. Assim, “além da mobilização dos professores, os instrumentos legais que facilitariam tal implementação ainda não haviam sido sancionados” (Assis, 1992, p. 30)

Consideramos, portanto, o início da década de 90 como um período de transitoriedade. Em nível nacional, com o início da implementação das estratégias neoliberais com Collor de Mello e o posterior governo Itamar Franco que representou um refluxo no avanço de tais políticas. Em nível estadual, com as tentativas de desconstrução da rede estadual pública através de projetos direcionados à uma pequena parcela de escolas, de desregulamentação do trabalho docente, de intenso rebaixamento salarial e de brutal autoritarismo no tratamento à entidade sindical, demonstrada pela negação dos governos em negociar com os professores, inclusive quando estes estavam em greve.

Este período de transitoriedade, porém, não significa um tempo de paralisia, pelo contrário, a preparação econômica e ideológica para a penetração definitiva do neoliberalismo no Brasil estava em andamento, angariando apoios, estruturando os canais para sua implantação. As resistências, porém, enfraquecem-se, e o sindicalismo brasileiro inicia sua crise. Mas em que consiste esta crise? Quais suas causas?

3.3 A palavra de ordem é participar! O sindicalismo de participação na sala de aula

Para responder a estas questões, discutiremos as mudanças transcorridas no sindicalismo brasileiro a partir da década de 90 sob dois aspectos determinantes de sua crise: as mudanças no processo produtivo e a adoção do projeto neoliberal.

Primeiramente, em que consiste o que chamamos aqui de crise do sindicalismo? A ofensiva do capital iniciada na década de 70, para recuperar as bases de acumulação perdidas, destrói as conquistas da classe trabalhadora, reduzindo os custos do processo produtivo e abalando a resistência de classe. Esta crise é assinalada, por um lado, pela adoção de medidas defensivas pelos sindicatos, que não se vêem com capacidade de organização e mobilização para ações ofensivas, seja sobre o governo, seja sobre o empresariado. A retração do sindicalismo diminui sua atuação no âmbito social na disputa política por uma projeto de defesa dos interesses gerais dos trabalhadores, sobressaindo a participação em esferas delimitadas de debate e decisão, reduzidas, ou inexistentes, com rebaixamento das reivindicações. Por outro lado, os trabalhadores perdem o sindicato como referência para formulação de propostas econômicas e sociais, e arrefecem seu desempenho, tanto na militância, pela descrença nos instrumentos sindicais, quanto

pela diminuição do número de sindicalizados em decorrência do desemprego e precarização do trabalho.

A crise do capital constituída pela constante queda da taxa de lucro, em intensa estagflação, desemprego estrutural com redefinição do modelo produtivo do taylorismo/fordismo e expansão dos monopólios e oligopólios, resultantes de fusões, com fortalecimento do poder do capital financeiro em nova fase de internacionalização do capital, busca reconstituir os ganhos reprimidos pela reestruturação produtiva, com aprofundamento do controle e exploração sobre a força de trabalho pelo capital e Estado, através da reformulação legal que garanta a implementação de políticas estatais direcionadas para a recomposição capitalista.

Assim, como diz Antunes, as transformações do processo produtivo reconduzem a novas bases de acumulação capitalista através da

acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (Antunes, 1999, p. 47-78).

As mudanças no padrão de produtividade, “qualidade” e flexibilização da produção, têm consequências diretas sobre a classe trabalhadora. Há um intenso processo de controle e intensificação da exploração, estabelecido pela “flexibilização da unidade fabril, a desconcentração da produção, arrasadora desregulamentação dos direitos do trabalho, os novos padrões de gestão e ‘envolvimento’ da força de trabalho, como os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)” (Idem, 1993, p. 01), que opera com as terceirizações acarretando o aumento dos trabalhadores informais, com a precarização do trabalho, utilização de trabalhos temporários, parciais, etc, tornando a instabilidade um elemento preponderante na vida do trabalhador.

A redução do operariado fabril é concomitante ao crescimento da distância entre trabalhadores formais e informais, dificultando a unificação das demandas trabalhistas pelo conjunto da classe trabalhadora.

A intensidade e multiplicidade das transformações abateram a organização operária que, agora, vê-se confrontada com uma classe trabalhadora mais fragmentada e heterogênea.

No Brasil, tal processo iniciou-se no fim dos anos 80 em uma conjuntura de crise econômica, estímulo à abertura de mercado e estímulo às exportações⁵⁷, que significou o agravamento de problemas como o desemprego estrutural, concentração de renda, empobrecimento da população. Assim, a reestruturação produtiva no caso brasileiro, segundo Ramalho (2002), tem especificidades. Aqui, há uma grande heterogeneidade na reestruturação industrial entre setores e, até mesmo, internamente ao mesmo setor, não atingindo todo o parque industrial. Revela-se também, a implantação de uma “versão ‘abrasileirada’ do modelo japonês de organização do trabalho fabril, com traços conservados do taylorismo/fordismo, sobretudo no que tange ao controle e coerção sobre os trabalhadores, bem como introduz-se as técnicas e métodos japoneses ao mesmo tempo em que há uma postura avessa à negociação com trabalhadores e sindicatos, caracterizando uma “modernização conservadora” (Ramalho, 2002, p. 86-88).

As consequências para a classe trabalhadora, decorrente destas “particularidades brasileiras” são, também, intensificadas, significando

(...) grande mobilidade de mão-de-obra, crescimento da participação do trabalho informal, redução dos salários reais na maioria dos setores, aumento do recurso à subcontratação do trabalho, com participação do trabalho em domicílio; e uma maior seletividade das empresas na contratação dos trabalhadores, em função da grande disponibilidade de mão-de-obra no mercado. (...) a tendência brasileira seria de um tipo de adaptação à reestruturação em que predominaria a ‘realidade do mercado’, com os trabalhadores assumindo o ônus maior da crise (Ramalho, 2002, p. 88).

O quadro de crise se agrava com a introdução de políticas neoliberais no Brasil, a partir de 1989 que visam a desregulamentação dos direitos trabalhistas e supressão dos direitos sociais, privatizações e abertura comercial e desregulamentação financeira. (Boito, 1999, p. 51)

As consequências sociais destas políticas são verificadas pela intensificação da retração dos direitos, com o aumento do desemprego, diminuição dos salários médios, degradação dos serviços públicos.

⁵⁷ A respeito da reestruturação produtiva no Brasil ver Antunes, 2002; Alves, 1998 e um estudo sobre o impacto político-ideológico sobre os sindicatos da implantação do PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade durante o governo Collor, ver Borges, 1998.

Durante o período de 1990-1995, o desemprego no Brasil subiu de 3,7% para 4,8%. Nas regiões metropolitanas, mais industrializadas, os dados são mais assustadores. Na Grande São Paulo a taxa média de desemprego entre 1985 e 1989 foi de 9,8%, subindo para 13,2% entre 1990 e 1995. Concomitantemente, o tempo de procura por emprego subiu de dezessete semanas em 1985, para 22 semanas em 1995 (Boito, 1999, p. 89-90).

Para aqueles que conseguiram um emprego, a instabilidade esteve presente. A taxa de rotatividade no mercado de trabalho em 1993 mostrava que, no setor privado, 40,3% perderam o emprego antes de completar um ano de admissão e 64,6% antes dos quatro anos (Ibid., p. 93).

A diminuição do emprego foi acompanhada pela queda do salário dos trabalhadores, expressa pela queda no valor do salário mínimo que “caiu a menos da metade entre 1989 e 1996”, responsável pelo sustento de 22,1% da população que recebe até um salário mínimo e de outros 20,4% que recebem entre um e dois (Ibid., p. 97).

Os direitos sociais, atingidos pela diminuição dos gastos sociais pela União, também foram significativos. Em relação ao PIB, os gastos sociais tiveram diminuição entre 1987 e 1993 na saúde de 2,19% para 1,77%; na educação de 1,30% para 1,06%; na habitação de 0,38% para 0,21%; e na nutrição de 0,25% para 0,11% (Ibid., p. 103).

Forma-se um quadro de enormes dificuldades para a resistência dos trabalhadores no Brasil, com o processo de intensas transformações na forma de ser da classe trabalhadora decorrente da reestruturação produtiva no país, combinada com o avanço das políticas neoliberais, que estariam legitimadas pelo voto popular.

Portanto, as mudanças no processo produtivo aliadas às políticas neoliberais ruíram as bases de sustentação de um sindicalismo de confronto construído ao longo da década de 80.

Interessa-nos discutir as consequências da ofensiva do capital sobre o sindicalismo de confronto, pois é no interior deste que se construiu a experiência sindical da APEOESP e da corrente majoritária que dirige o PT, a CUT e, também, a APEOESP.

O sindicalismo encontrou novos desafios. Uma classe trabalhadora que enfrenta altos índices de desemprego, trabalhos precários, diminuição dos salários, fragmentação. Uma política econômica e social desindustrializante, privatizante, que destrói os serviços públicos, concentra renda, aglutina a burguesia contra as demandas trabalhistas. Um sindicalismo cindido, com a

criação e crescimento da Força Sindical; formada pela direita sindical, apoiada pelos governos neoliberais⁵⁸ e defensora dos princípios do neoliberalismo e a “incapacidade de adotar posturas de confronto diante da ofensiva do capital” (Alves, 1998, p.129) por parte dos “herdeiros” do novo sindicalismo, aglutinados na CUT.

Ao procurar saídas para a crise sindical, o sindicalismo de confronto primeiro nega duas vertentes como opção estratégica para as ações sindicais a partir de então. A primeira, é a oposição aberta de adesão a um sindicalismo de direita, conformado na integração com governos neoliberais. A outra, mais matizada, é a negação do marxismo/leninismo, identificado com as experiências da União Soviética e do Leste Europeu que ruíram no início dos anos 90.

Assim, o sindicalismo remodela-se partindo de um pressuposto conjuntural: não é possível agir apenas de forma defensiva. A ação, porém, não pode ser ofensiva, pois as políticas econômicas e sociais neoliberais enfraqueceram a mobilização e organização, esvaziando os sindicatos de poder de pressão, sucumbindo as greves. Por isso, a ação sindical deve constituir-se em intervenções institucionais, ou seja, em fóruns paritários, nos quais seriam debatidos e negociados acordos consensuais, que pudessem trazer ganhos à classe trabalhadora.

A estratégia do sindicalismo, portanto, prioriza a apresentação de propostas a serem dialogadas com governo e empregadores, e que, portanto, devem ser passíveis de aceitação e implementação por todos, pois há agora, “a necessidade de que o movimento dos trabalhadores incorpore em sua agenda um conjunto de questões ligadas à sociedade e à economia brasileira” (Almeida, 1999).

Ocorre a redefinição do papel do sindicato, que além de atuar na esfera “corporativa”, deve agora “enfrentar” uma nova agenda de questões como

desemprego, participação nos lucros e resultados, remuneração variável, produtividade, flexibilização das normas reguladoras das empresas e dos setores, reforma do Estado, privatização,

⁵⁸ Segundo Boito, “a Força Sindical e o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo conseguiram milhões de dólares do governo Collor para montar seu aparelho sindical. Em julho de 1991, Medeiros, passando alguns dias em Brasília, levantou 4,5 milhões de dólares para entidades sindicais da Força Sindical junto aos Ministérios da Saúde e da Educação e junto à Caixa Econômica Federal; tudo encoberto por convênios que não se realizaram, como cursos de alfabetização, ou destinados para a ampliação da rede de quatro ambulatorios do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo” (1999, p. 185)

redução e flexibilização da jornada de trabalho, abertura da economia, integração nacional, questões de gênero, trabalho infantil, entre outras (Pochmann, 1988, p. 22).

Nesta concepção, seria através da combinação de dois elementos (corporativo e políticas públicas) que o sindicalismo poderia retomar em bases superiores a intervenção na política econômica e social do país. Desta forma, é central a busca do movimento sindical por criar espaços e influenciar na definição e execução de tais políticas.

Em documento da CUT, de 1992, apresentado por Jair Meneguelli (então presidente da central), esta visão evidencia-se: “Essa linha de atuação requer, necessariamente, a adoção de estratégias que combinem a prática defensiva/reivindicativa com uma política propositiva no âmbito das relações capital/trabalho e entre Estado e sociedade” (CUT, 1992, p. 70).

A participação do sindicato em fóruns institucionais requer a existência de tais espaços, e ainda, verificar sua composição e capacidade de influir na definição e execução da pauta negociada. Este aspecto não deixa de ser considerado, e é ressaltado pela defesa da valorização da democracia, que podemos verificar no trecho a seguir.

A formulação dessas estratégias passa, por sua vez, pela **valorização da democracia**, que deve se concretizar na modernização das relações de trabalho e na redefinição das relações políticas entre os **vários agentes sociais**. Ao contrário de significar a negação das desigualdades, a aposta na democracia implica reconhecer e explicitar, **pela via da negociação ou do confronto propositivo**, a existência das contradições sociais. (...) Em outras palavras, a **democracia é antes de tudo um valor estratégico** para nós, trabalhadores. (CUT, 1998, p. 71, grifo nosso)

A aposta na possibilidade de interferências positivas na política econômica e social de governos neoliberais é feita sob a avaliação dos limites do sindicalismo de confronto, pertinente nos anos 80, mas deslocado atualmente.

Deste ponto de vista, o sindicalismo de confronto chegaria ao seu limite pois “se concluiu o longo processo de transição conservadora e se abriu uma nova etapa na qual a questão democrática ocupa lugar de destaque” (Ibid., p. 67), ao mesmo tempo em que o tema do desenvolvimento e enfrentamento da crise esteve no centro do debate eleitoral. Assim, um papel desempenhado pelo sindicalismo foi desviado para a disputa eleitoral, e por fim, porque “ao longo dos anos 80 evidenciou a impossibilidade de saídas a curto prazo, ou seja, não há como obter novos padrões de renda, consumo e qualidade de vida sem soluções abrangentes que

apontem para o equacionamento duradouro das questões econômicas e sociais em bases democráticas” (CUT, 1998, p. 68).

A palavra de ordem é participar.

Esta concepção sindical, a qual chamaremos de sindicalismo de participação⁵⁹, é defendida pela Articulação Sindical, corrente que dirige a maior parte dos sindicatos cutistas no Brasil⁶⁰, e que se caracteriza, em resumo, por: a) avaliação da “inserção do país no mercado globalizado” como inevitável e necessária; b) participação institucional em fóruns paritários definidores de políticas públicas como forma de obter conquistas (é o que chamamos em outro momento de institucionalização de conquistas); c) defesa da democracia como centralidade da luta sindical; c) conformação das alianças em bases não classistas, com rebaixamento das reivindicações; d) afirmação da superação das estratégias de confronto.

Muitos foram os autores e correntes sindicais que criticaram e criticam esta linha de conduta do movimento sindical, porém faremos tal avaliação ao fim da exposição e cotejamento de nossa pesquisa. Por hora, é preciso salientar que a APEOESP tem acompanhado esta tendência do movimento sindical brasileiro e procura modificar sua forma de atuação na sociedade. A entrevista concedida a Maria Izabel de Almeida por Eneide Moreira Lima, professora da rede estadual desde 1978, diretora da entidade desde 1987 e atual secretária da educação do Município de Guarulhos, é elucidativa:

Hoje está colocada para os sindicatos a necessidade de responder com propostas aos confrontos em que se envolve. **Não dá mais para ser apenas contra.** É preciso darmos um salto de qualidade no sentido de fazermos o confronto propositivo. Sem isso, a tendência é o movimento sindical ficar isolado de outros setores da sociedade. Ainda estamos longe de conseguirmos construir, **de forma participada**, projetos capazes de responder às necessidades sociais. Mas esse é o nosso desafio (Almeida, 1999, p. 61, grifo nosso).

⁵⁹ Outros termos são recorrentes na literatura sobre o tema. O mais utilizado é sindicalismo propositivo (Boito, 1999), porém acreditamos que esta não seja a nomenclatura mais apropriada, muito embora, estejamos tratando do mesmo fenômeno, pois a proposição sempre esteve na pauta do movimento sindical, seja pelego ou de confronto. Porém, o viés participativo nas instâncias institucionais e as bases para a presença dos sindicatos nestas “mesas negociadoras”, nos parece ser a novidade.

⁶⁰ Sobre os debates entre correntes sindicais acerca do sindicalismo de participação e seus desdobramentos em Congressos da CUT e na definição da política da central, ver Boito, 1999; Costa, 1995 e Giannotti, 1993.

Outra entrevista, desta vez, de Roberto Felício, diretor da entidade de 1993 a 1998, evidencia a necessidade transpor o confronto grevista, visto com um saldo negativo:

Os professores fizeram muitas greves, algumas com até 80 dias de duração. E quais as consequências disso para a categoria profissional? A greve é um momento de sofrimento. Gera insegurança quanto ao que vai acontecer com o salário do período e dúvidas quanto a se conquistar as reivindicações. **O custo do que se conquistou é, quase sempre, muito alto.** Então isso cria um sentimento na categoria de que nós **precisamos encontrar novas formas de luta.** Não dá mais para ficarmos fazendo uma greve atrás da outra (Ibid., p. 77-78, grifo nosso).

Verificamos, claramente, que há uma mudança nas perspectivas de luta sindical pela direção da APEOESP, corroborada pela pesquisa de Assis, que aponta a distância entre a pauta de luta da entidade em 1989 e 1996, com o abandono de questões como o não pagamento da dívida externa, rompimento com o FMI, desprivatização do Estado com investimentos prioritários para Saúde, Educação, Alimentação e Moradia, entre outros, e o notório rebaixamento das reivindicações de caráter restrito à categoria, como por exemplo, o piso salarial. Em 1989, o piso salarial reivindicado era o salário mínimo do DIEESE para 20 horas/aula, enquanto que em 1996, a reivindicação centrava-se no piso emergencial de 10 salários mínimos por 40 horas/aula⁶¹. (Assis, 1999, p. 70)

Porém, a avaliação do processo e profundidade da adoção deste sindicalismo por parte da direção da APEOESP, Articulação Sindical, necessita de uma pesquisa documental mais aprofundada, a qual, realizamos ao contrapor as ações do sindicato à política educacional implementada pelo governo Covas (1995-98), que apresentamos a seguir.

3.4 APEOESP versus Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: quando o dissenso é consenso...

O ano de 1995 começa com a posse de Fernando Henrique Cardoso, eleito como presidente da República, numa aliança conservadora e um programa de “reformas” para o Brasil. No Estado de São Paulo, decorria o último ano do governo Fleury, que tinha sido duramente criticado durante a longa greve dos professores no ano anterior. O clima eleitoral para os Estados,

⁶¹ As reivindicações aqui apontadas foram apresentadas nas teses da diretoria do sindicato nos Congressos da entidade de 1989 e 1996.

já tomava vulto quando a APEOESP em lançamento da Campanha “A Educação no Centro das Atenções”, questiona:

Como buscar apoio da sociedade para garantir mais verbas para a Educação, salário digno para os professores, vagas para todos, ensino de qualidade? Como sair do isolamento? (APEOESP, 1993c, p. 02-03).

A resposta é característica de uma mudança na ação sindical que a entidade aprofundaria nos anos posteriores. A saída seria a discussão de um projeto para valorização da educação pública no Estado de São Paulo e no Brasil, a partir da união da “sociedade civil”, uma vez que os “professores se perguntavam no final de cada greve, e cobravam da diretoria do sindicato novas formas de luta” (Ibid., p. 01). Buscando a construção deste projeto, foi realizada uma mesa-redonda em março de 1994 que contou com a participação da APEOESP, CUT, FIESP-CIESP, Cúria Metropolitana, ANDES/SN, SBPC, OAB, ABI-SP e o PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais, e

apesar da diversidade, houve consenso de que a Educação deve ser reconhecida como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e o compromisso de todos os setores assumirem a responsabilidade para a conquista deste objetivo (Ibid., p.01)

A direção da APEOESP estava disposta a participar na construção de um projeto de valorização da educação pública em conjunto com a “sociedade civil”. Perguntamo-nos. Para a direção da APEOESP, qual o caráter da “diversidade” entre os setores representados na reunião? Sobre quais bases seria desenvolvido este “consenso”?

As respostas a estas perguntas poderão ser encontradas na atuação da APEOESP durante o governo seguinte. Mário Covas é eleito em 1994 como governador do Estado de São Paulo e inicia sua gestão, em 1995, com grande expectativa dos dirigentes sindicais da direção da APEOESP, que apostam em um governo de diálogo e “boas realizações”⁶².

É preciso manter a esperança e vontade de lutar (...) (n)o primeiro (encontro) com o próprio senador Mário Covas, ainda candidato ao governo do Estado. Na ocasião, Covas lembrou que quando foi prefeito elevou o piso do magistério municipal de dois para cinco salários-mínimos e

⁶² A cordialidade com o novo governo, além da busca por negociações, advém do apoio público que o PT declarou ao candidato Mário Covas, quando a candidata Marta Suplicy não obtém os votos necessários para passar ao segundo Turno e Mário Covas, então, passa a disputá-lo com Paulo Maluf. O PT apóia Mário Covas com a consigna: Sou PT. Estou Covas, que foi empunhada por grande parte da diretoria da APEOESP como membros da Articulação.

que pretendia fazer o mesmo com o magistério estadual. (...) A Diretoria da APEOESP afirmou que tinha objetivo de sempre buscar o diálogo e a negociação, mas que era preciso que o governo Covas tivesse sensibilidade (...) A secretária (da educação) reafirmou em nome do novo governo a disposição de manter um canal permanente de diálogo com o magistério (APEOESP, 1994g, p. 03)

Esta impressão esvai-se e, logo, dá lugar às críticas. Analisaremos, através dos artigos do Jornal da APEOESP, qual a avaliação da direção da APEOESP sobre as políticas educacionais do governo Covas e as propostas de ação sindical por parte da direção da entidade para enfrentá-las.

Optamos por destacar o posicionamento da entidade a respeito das medidas implementadas pela SEE que tiveram maior impacto sobre a rede pública, ou seja, que trouxeram maiores modificações na configuração física e pedagógica das escolas e conseqüentemente atingiram frontalmente as atividades docentes. Analisaremos portanto, a avaliação da entidade sobre a Reorganização da rede em 1995, a Municipalização em 1996, o Plano de Carreira em 1997. Consideramos que estas medidas contém o núcleo das políticas educacionais para o Estado de São Paulo no período em questão por contemplarem os três eixos da reforma: Racionalização dos recursos públicos, Descentralização e Desconcentração.

Posteriormente, empreenderemos uma análise da caracterização da política educacional do governo pela APEOESP e as ações empreendidas pelo sindicato em relação ao conjunto das medidas da SEE. Por fim, destacaremos as mudanças no âmbito interno ao sindicato quanto às mudanças em sua estrutura de funcionamento e participação dos professores nas instâncias decisórias.

3.4.1 Reorganização da rede educacional pública paulista: pulverização da resistência.

No ano de 1995 a SEE executou medidas que visavam preparar a rede para mudanças com maior extensão e profundidade. Extinguiu as DREs e indicou os Dirigentes de Ensino, estabelecendo as bases para a implementação das políticas da SEE com maior facilidade. O cadastramento dos alunos matriculados, por sua vez, forneceu o “mapa” das escolas, alunos e professores que compunham a rede pública, extremamente necessário para a formulação da reorganização da rede que foi realizada em dezembro de 1995 e repercutiu na cotidianidade dos professores, pais e alunos a partir de 1996.

A APEOESP, elaborou material escrito a respeito da reorganização durante o segundo semestre de 1995. A primeira publicação sobre o assunto aparece em informativo especial do Jornal da APEOESP de 16/08/95, que avaliava pontualmente a política educacional do novo governo. Neste momento a APEOESP perguntava sobre a medida e ainda não formulava críticas.

Muitas famílias têm, na mesma escola, um filho no ginásio encarregado de cuidar do irmãozinho que cursa o primário. Com a divisão das escolas, quem cuidará das crianças mais novas? Além disso, será que a secretaria garante que o número de escolas será suficiente? Ou muitos alunos serão obrigados a se deslocar quilômetros até a nova escola? Há também os problemas do magistério: a atribuição de aulas fica sem efeito? (APEOESP, Informativo Especial, 1995b, p. 01).

A partir de novembro a entidade começa a fornecer aos professores e pais documentos avaliando a medida e contrapondo-se a esta. As principais críticas formuladas pelo sindicato dizem respeito ao autoritarismo da SEE em implantar a reorganização sem discussão com a comunidade escolar, à redução do atendimento da demanda, à queda na qualidade do ensino e à demissão de professores.

A APEOESP colocou-se contra a reorganização, destacando os pontos negativos da medida: a) dificuldade em garantir vagas os alunos na passagem da 4ª para a 5ª série, uma vez que esta transferência será de uma escola para outra; fechamento de salas de aula e períodos com demanda; demissão de 60 mil professores; c) separação de irmãos que freqüentam a mesma escola, aumentando a distância entre casa/escola e acarretando maiores gastos com transporte para as famílias; d) preparação para a municipalização com a existência de escolas que trabalharão, exclusivamente, com 1ª a 4ª série do ensino fundamental; e) governo não ouve especialistas que apontam que a medida não trará diminuição da evasão e repetência⁶³; f) não justificativa pedagógica convincente para a separação de crianças e jovens.

Na avaliação da entidade o governo foi motivado pela intenção de municipalizar as escolas de 1ª a 4ª série, diminuir os gastos com educação com o fechamento das salas e demitir professores, se desresponsabilizando pela educação pública. Isto se justifica pela

⁶³ A APEOESP publicou moção da Faculdade de Educação da Unicamp contra a reorganização da rede considerando “a perspectiva simplista em que se funda a proposta em questão (...), o evidente aumento da elitização e excludência, tanto no acesso quanto na permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas do Estado de São Paulo; as possibilidades de desemprego e desqualificação do professor; a desatenção às condições políticas, sociais e econômicas que afetam a educação, dentre outros fatores (...) a FE – Unicamp reafirma-se contrária a Proposta de Reorganização do Ensino Público Estadual de São Paulo” (APEOESP, Subsídios para os Encontros Regionais, 1996c, p. 05)

Falta de vontade política de ampliar os recursos financeiros para a educação de 1º e 2º graus. Por isso a SE optou pela política de racionalização de recursos humanos, para financiar algumas medidas paliativas que “atropelam” a discussão do novo Plano de Carreira (APEOESP, Suplemento Especial, 1995f, p.03)

O argumento da falta de compromisso com a educação também aparece em cartilha destinada à comunidade escolar ao explicar os objetivos da reorganização.

(...) - Vamos reduzir os investimentos, fechar escolas e demitir professores – diz o governador.

- Temos que nos livrar de nossas escolas, porque alunos, pais de alunos, professores e funcionários só me dão dor de cabeça. Vamos passar este abacaxi para os municípios – completa a secretária.

O governador e sua secretária da Educação não querem compromisso com a Educação. É por isso que há cada vez menos dinheiro para o setor. E é por isso que esta reorganização é tão importante para eles. (APEOESP, 1995g, p. 07)

A APEOESP então, sentencia

(...) Queremos uma rede pública de ensino que atenda todas as crianças em idade escolar em unidades próximas de suas residências (...) Queremos professores e funcionários em número suficiente, bem remunerados e com formação adequada (...) Queremos um ensino que garanta a nossas crianças e jovens condições para que se tornem conscientes, solidários, críticos e criativos. Por estas razões a APEOESP exige a **imediata suspensão do projeto e a constituição de um fórum de discussão**, onde estejam presentes o governo, profissionais da educação, pais e alunos (APEOESP, 1995d, p. 03, grifo nosso)

Para tanto, a APEOESP inicia as pressões sobre a SEE. A direção da APEOESP investiu na intermediação dos deputados estaduais para a realização de uma audiência com o governo. Uma reunião realizada em 21/11 conjuntamente com sindicatos, movimento de pais, entidades estudantis e parlamentares, tinha como objetivo, além da audiência, a confecção de abaixo-assinado exigindo a suspensão da medida e constituição de fórum de debates.

Foram preparados também, atos regionais em cada Diretoria de Ensino, um Ato Público em frente a Secretaria da Educação, e o pedido de abertura de uma ação civil pública para a suspensão da reorganização. (Ibid., p. 03)

Em dezembro, a SEE, através do Diário Oficial, oficializa a reorganização da rede através do decreto nº 40.510 de 04/12/95 e da resolução SE nº 265 da mesma data.

Em janeiro de 1996, os críticas à reorganização são mais contundentes, mas o sindicato prioriza cada vez mais ações indiretas e pulverizadas.

As críticas se avolumam com denúncias de fechamento de 8 mil classes em 105 escolas com a demissão de 22.629 professores, segundo a própria SEE, e a superlotação de salas com até 50 alunos e a confirmação de falta de vagas que geram uma “economia” de 9 milhões de reais por mês (APEOESP, 1996b, p. 05 e APEOESP, 1996c, p. 05). Ao mesmo tempo, a APEOESP denuncia a insensibilidade do governo, que mesmo diante de 150 mil assinaturas colhidas no abaixo-assinado, de um Ato público com cinco mil pessoas, um documento assinado por 47 deputados federais e 33 deputados estaduais, e a recomendação do procurador-geral, recomendando que promotores interferissem no processo de reorganização, implantou o projeto. (APEOESP, 1996a, p. 05)

Diante disso, a direção do sindicato opta pela via jurídica. A APEOESP orienta para que as localidades, através das subsedes, professores e pais entrem com processos judiciais na tentativa de reverter a reorganização.

Em dezenas de municípios, as subsedes da APEOESP, em conjunto com pais, alunos e entidades da sociedade civil, entraram com representação junto à promotorias da Infância e Juventude (...) publicamos o modelo de recurso contra a atribuição de jornada compulsória (...) apresentamos um modelo de recurso contra a atribuição compulsória de carga suplementar de trabalho e outro contra a classificação (Ibid., p. 05)

(...) Os pais de alunos podem recorrer judicialmente da reorganização da rede de ensino. Apresentamos aqui o modelo de requerimento, que deverá ser feito com cópia, assim como eventual lista de alunos e pais (APEOESP, 1995d, p. 06).

A partir deste momento, a reorganização aparece nos artigos do Jornal da APEOESP com caráter de denúncia do governo, destacando a superlotação de classes, apresentando a situação das escolas separadamente (Cf. APEOESP, 1996c. p. 08). Na medida em que a reorganização da rede deixa de ser notícia, a campanha salarial cresce como eixo de “confronto” com a SEE.

3.4.2 Municipalização: negar e participar. É possível?

Ao discutirmos o posicionamento da APEOESP frente a municipalização no Estado de São Paulo no governo Covas (1995-98), estaremos retomando o início deste debate, resgatando

os enfrentamentos com outros governos. O trabalho de Assis (1999), que analisou as características das ações sindicais da APEOESP em relação às reformas neoliberais no Ensino Público Paulista durante o período de 1991 a 1998, destacando o “processo de elaboração da LDB, de implementação da municipalização, da construção do PNE e do Plano de Carreira” (Assis, 1999, p. 191), retoma a resistência da APEOESP até o governo Quéricia, demonstrando uma adequação à municipalização durante o governo Covas.

O projeto de municipalização no Estado de São Paulo tem início no governo Quéricia com os decretos nº 30.375 de 13 de setembro de 1989 ‘que institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1989) e nº 32.392 de 24 de setembro de 1990 que ‘autoriza o Secretário da Educação a celebrar Termo de Cooperação Intergovernamental com Municípios do Estado de São Paulo’ (SÃO PAULO, 1990) (Assis, 1999, p. 85)

O governo Fleury, por sua vez, apresentou intenções de realizar a municipalização com seu Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo (Ibid., p. 95). Porém, durante estes dois governos as bases legais para a transferência do Estado para os municípios, ainda não tinha sido estabelecida e houve intensas mobilizações de professores (greve de 1989 – 80 dias e 1993 – 79 dias).

A promulgação da LDB 9394/96 e da Emenda Constitucional nº 14 que institui o FUNDEF, constrói os alicerces de uma política de *descentralização centralizada*, ou seja, é a “centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo” (Cury, 2002, p. 197), acompanhada por uma política focalizadora no ensino fundamental “a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários” (Ibid., p. 197).

O governo de Mário Covas, adianta-se e institui o Programa de Ação de Parceria educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental em 16 de fevereiro de 1996, que ganha impulso definitivo com a publicação do FUNDEF e da LDB em dezembro deste mesmo ano.

O posicionamento da APEOESP a respeito da municipalização sofre uma mudança significativa, apontada por Assis como o “fim do mote *“diga não à municipalização”*, caminhando para um *perspectiva de discussão da municipalização* e elaboração posterior de uma *alternativa à municipalização*” (Ibid., p. 96)

A firme negação da municipalização aparece em campanha iniciada em 1989, durante o governo Quércio, que tinha como centro “Diga não à Municipalização” e caracterizava-se pela relação deste projeto com as medidas neoliberais em educação, resgatando o exemplo chileno, e conseqüentemente a necessidade de interrompê-lo.

Assis apresenta as inúmeras críticas ao projeto

(...) Cresce a ameaça à Escola Pública e aos Trabalhadores em Educação com essa nova investida de Quércio: Fragmentação do processo pedagógico; Fragmentação de nossa categoria profissional; Contratação de profissionais sem concurso, sem carreira e sem Estatuto (...); Baixos salários (56% dos docentes municipais do país recebem menos de um salário mínimo e os funcionários contratados pelo Prodempar⁶⁴ recebem metade do salário pago aos funcionários estaduais); clientelismo político; submissão da Escola aos interesses políticos locais; Ameaça à liberdade de cátedra; Descompromisso do Estado: deterioração dos serviços públicos; Municípios dependentes, pobres, sem verbas: caminho para a privatização (Ex: Chile); Verba insuficiente e nenhuma garantia de repasse (...); Fragmentação da nossa organização Sindical; categoria isolada, sem força e sem poder de pressão (APEOESP & AFUSE, 1990 Apud Assis, 1999, p. 90)

As formulações da APEOESP sobre a municipalização no governo Covas, aparecem a partir de 1995. A tese da diretoria para o XIV Congresso Estadual de 1995, critica o projeto de municipalização e afirma: “Somos contra. Defendemos a destinação de mais recursos para a rede estadual de ensino” e propõe “não à implantação do projeto de municipalização do ensino e não implantação do projeto de parcerias com a iniciativa privada” (APEOESP, 1995e, p. 05), porém, ao contrário da campanha proposta em 1989 que incluía com pais, alunos e sindicatos, com apoio de prefeitos e vereadores contra o projeto, em 1995 o viés é de atuação fragmentada

como pressão junto às câmaras municipais, acompanhamento dos orçamentos, das leis orgânicas municipais, onde houver (e elaboração quando for o caso), pressão junto ao Tribunal de Contas do Estado e ampliação de espaços de discussão sobre educação com parlamentares locais, envolvendo os pais e a comunidade (Ibid., p. 05)

A perspectiva de uma municipalização negociada vai, rapidamente, sendo construída dentro do sindicato e incentivada na categoria.

⁶⁴ Programa de municipalização e descentralização do pessoal de apoio administrativo das escolas públicas da rede estadual.

Em setembro de 1996, a APEOESP realiza o “Seminário sobre a Municipalização” com o objetivo de instrumentalizar os professores com informações acerca do projeto. Participaram deste seminário, que teve um caráter extremamente explicativo, um conselheiro por subsele. O balanço do seminário foi publicado no Jornal da APEOESP explicitando as advertências em relação ao projeto: a) a indução da municipalização através da captura de parte (15%) das receitas dos municípios; b) o piso salarial não é garantido, pois há apenas a destinação de 60% das verbas repassadas aos municípios com pessoal; c) redistribuição das verbas baseada em valor de custo/aluno muito baixo⁶⁵; d) não há aumento das verbas para educação; e) há a transferência da responsabilidade do nível federal para Estados e municípios; f) a educação de jovens e adultos e educação infantil estão excluídos do montante de matrículas para o repasse de verbas e, finalmente, g) docentes serão prejudicados pela ausência de planos de carreira e pelo clientelismo vigente nos municípios, que poderá influir na admissão e demissão de professores.

O artigo encerra-se com a indicação de que “estas questões serão discutidas no próximo Congresso da APEOESP, em Serra Negra, onde serão tiradas resoluções para enfrentarmos os **problemas decorrentes deste tema.**” (APEOESP, 1996f, p. 05, grifo nosso).

O que há para ser enfrentado são os problemas decorrentes da municipalização e não o projeto em sua totalidade, como confirma a tese apresentada pela diretoria do sindicato para o XV Congresso Estadual realizado em 1996, que posiciona a municipalização do ensino como uma “medida de perfil neoliberal (...) perfeitamente afinada com a do governo federal, investindo no desmonte do Estado através de políticas de ajuste, enxugamento dos quadros de pessoal (...) (APEOESP, 1996h, p. 04), mas as críticas ao projeto direcionam-se, exclusivamente, para o possível enfraquecimento do sindicato, e considera que

para que o sindicato possa ainda mais é preciso enfrentar com responsabilidade os novos e complexos desafios impostos pela municipalização do ensino fundamental estabelecida através dos contratos de parceria propostos pelo governo Covas ou induzida pela nova lei de financiamento da Educação (“Fundão”), que ameaça pulverizar a nossa categoria em centenas de municípios (Ibid., p. 05).

Diante de um projeto caracterizado como neoliberal que demite trabalhadores e restringe as verbas para a educação, não há no texto-tese nenhuma consideração sobre as conseqüências da

⁶⁵ O repasse do FUNDEF em 1998, conforme decreto presidencial, foi de R\$ 315,00 (Callegari, 2002)

municipalização para a educação pública no Estado de São Paulo. Pelo contrário, o sindicato que, um ano antes, posicionava-se contra a municipalização, agora, em seu Plano de Lutas propõe “debater e denunciar o PL 30/96⁶⁶ e a municipalização do ensino”, além de advertir para que “as subsedes estejam preparadas para incorporar os professores municipais, evitando a fundação de entidades paralelas” (APEOESP, 1996f., p. 05)

É evidente que a direção do sindicato considerava inevitável a implementação da municipalização, depreendendo deste fato, que alguns pontos importantes deveriam ser assegurados; dentre eles, a filiação dos professores que passariam do Estado aos municípios, mantendo o nível de arrecadação da entidade, que opera com adesão voluntária recolhida através da PRODESP. Sendo o professor desvinculado da rede estadual, sua contribuição apenas pode ser feita através de carnê ou débito bancário.

Em 1997, a proposta de negociação pontual dentro do processo de municipalização foi detalhada, e as críticas amenizadas. A APEOESP apresentava como críticas à municipalização o comprometimento da qualidade de ensino e o risco da perda de direitos e conquistas dos professores e funcionários das escolas. Porém, advertia que “devemos nos colocar atentos diante das cidades que já estão em processo de municipalização, sem perder de vista nossa posição contrária a este processo, para assegurarmos os nossos direitos e a qualidade de ensino” (APEOESP, 1997a, p. 04). Ora, se os problemas da municipalização resumem-se à queda da qualidade e à perda de direitos e estes podem ser assegurados com a atuação “atenta” dos professores, o que há para fazer é participar dos fóruns como forma de garantir os direitos que estão ameaçados. Assim, a participação é incentivada e indicada como única forma de “luta”.

Entre as ações elencadas, confirmou-se a necessidade da APEOESP, em conjunto com a sociedade civil, exigir a participação na reformulação dos estatutos do magistério municipal e estadual, na elaboração do Projeto de Conselhos Municipais de Educação e na formulação de uma política profissional adequada a uma boa qualidade de ensino. Devemos também exigir transparência na gestão dos recursos destinados à Educação (...) (Ibid., p. 04)

A participação, porém, dar-se-á, em cada localidade “atingida” pela municipalização, ou seja, investe-se na ação fragmentada por município, com pressões sobre a Câmara Municipal e vereadores, e envolvimento em fóruns com a “sociedade civil”.

⁶⁶ Trata-se da Emenda Constitucional nº 14 que institui o FUNDEF, inicialmente encaminhada como Projeto de Lei 30/96

A APEOESP acredita que o melhor caminho para colocarmos em pauta nossa posição e as reivindicações é através do envolvimento das subsedes e de **toda a sociedade**. A Diretoria da APEOESP tem participado das **centenas de discussões** nas mais variadas cidades do Estado e se continua (sic!) à disposição para os debates que possam envolver **todos aqueles preocupados** com a garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade para todos. (APEOESP, 1997a., p. 04, grifos nossos).

Na análise da APEOESP a municipalização esvai-se no tempo e no espaço. Não há sujeitos que implementam tal medida, tampouco apresenta-se à categoria a profunda alteração que esta trará para a rede estadual. As críticas são localizadas, como também o serão, as ações do sindicato, caso seja necessário. Não há, claramente, um posicionamento contrário à vinculação desta medida à política educacional neoliberal, nem às consequências desta, tampouco aos agentes de sua efetivação. Na mesma medida, como diluem-se os agentes e a extensão da medida, o mesmo ocorre com o campo de resistência. Assim, o sindicato contará com “os preocupados” com a educação pública para minimizar a perda de direitos e de qualidade do ensino.

Em 1998, quando a municipalização avança com mais velocidade no Estado de São Paulo (Callegari, 2002), a APEOESP fragmenta a ação sindical, deslocando da esfera estadual, ou seja, do enfrentamento com a SEE (articulando-o às políticas federais) para a participação nos fóruns municipais, ou seja, “municipaliza” a luta.

Paralelamente, a APEOESP assume a proposta de criação de um Sistema Único de Educação Básica no Estado de São Paulo que englobaria todas as escolas de nível infantil, fundamental e médio, estaduais e municipais, financiado com recursos vinculados das três esferas – União, Estado e municípios – gerido “democraticamente com a participação de vários segmentos sociais organizados” (APEOESP, 1998g, 08).

A direção da APEOESP, ao defender a implantação do Sistema Único de Educação Básica reconhece as “enormes dificuldades políticas que existem para concretizar uma proposta como essa” pois “seria necessário propor uma Emenda Constitucional ou construir um acordo político entre governo estadual e todos os prefeitos do Estado” (APEOESP, 1997f, p. 08). Ou seja, a política de “combate” à municipalização transferiu-se da esfera da negação, para a proposição alternativa, porém, contando para a efetivação de sua proposta, com os formuladores e agentes da expansão da própria municipalização. Esta posição, que parece paradoxal, expressa, a concepção de inevitabilidade das políticas neoliberais no Estado e a opção por uma atuação fragmentada, frágil, parcial e negociada.

Enquanto, a “alternativa à municipalização” não ocorre, a APEOESP apresenta as “grandes vitórias” da entidade neste tema. Dentre elas estão o adiamento da votação do projeto de municipalização no município de Registro, a derrota do projeto em votação na Câmara Municipal em Araras, Mogi Mirim e Bebedouro, além da redução dos prejuízos aos professores de Ribeirão Preto decorrentes da municipalização. Enquanto a SEE anunciava a expansão da municipalização, com 222 municípios do Estado aderindo ao projeto⁶⁷ (SEE, 1997c) a APEOESP, bradava as “conquistas da categoria” (APEOESP, 1997d, p. 08).

Concluimos, que, o posicionamento da APEOESP sobre a municipalização do ensino no Estado de São Paulo, demonstra a descontextualização dos projetos da SEE de um quadro econômico, político e social mais amplo. Se por um lado, a APEOESP, caracteriza a municipalização do ensino como parte das medidas neoliberais em nível federal, implementadas no Estado de São Paulo, pelo governo Mário Covas, ao mesmo tempo, abranda as críticas ao projeto e adere à sua implementação, buscando de forma localizada, diminuir as perdas de direitos dos professores, investindo em um viés corporativo e de manutenção do aparelho sindical, com a extrema preocupação com a vinculação dos professores municipais ao sindicato estadual de professores.

3.4.3 Plano de Carreira: tanto por tão pouco...

A conquista de melhores condições de trabalho no magistério paulista foi um processo longo e balizado pelas lutas em torno da aprovação de estatutos do magistério que garantissem as reivindicações dos professores. Conforme discutimos no início deste capítulo, as lutas contra a precarização do trabalho docente surge com o magistério público e estará presente como ponto de discussão em todas as grandes paralisações da categoria. Assim a elaboração de um Plano de Carreira já estava presente nos debates sindicais da APEOESP, demonstrando que a categoria formulava propostas e colocava em pauta a efetivação deste.

⁶⁷ Documento da SEE mostra que a municipalização avançou progressivamente no Estado. Até 1994, 64 municípios aderiram à municipalização; em 1996, mais 57 e em 1997, o número de adesões foi recorde, com mais 101 municípios, totalizando até agosto de 1997, 222 municípios que aderiram ao projeto de municipalização. (SEE, 1997c)

Durante a década de 80, na entidade, o eixo das propostas sobre a carreira era a implementação de uma Carreira Aberta, ou seja, que o professor pudesse atingir os mais altos níveis na carreira, permanecendo na função docente. Isto significa a valorização do trabalho diretamente vinculado à sala de aula, sustentando uma concepção de que a docência é a função primeira do magistério e que, portanto, a evolução na carreira deve permitir a permanência em sala de aula, se o docente assim desejar, sem prejuízos salariais ou na aposentadoria.

As mudanças nas propostas em relação ao Plano de Carreira ocorrem na década de 90, especificamente em 1995, quando as propostas da APEOESP aprovadas no XIV Congresso da entidade estão diretamente vinculadas ao projeto do governo, assumindo como eixo as alterações propostas pela SEE. Vejamos no quadro abaixo o atrelamento das propostas da entidade ao projeto da SEE e o abandono, gradativo, porém rápido, do eixo construído pela categoria para o debate sobre o Plano de Carreira – a Carreira Aberta.

QUADRO IV

COMPARATIVO DAS PROPOSTAS DE PLANO DE CARREIRA:

SEE E APEOESP (1995-1996)⁶⁸

Pontos em discussão	Propostas SEE	XIV Congresso - Santos 1995	XV Congresso – Serra Negra 1996
Quadro – conjunto de pessoas que compõem a SEE	Manter LC 444/85 – Quadro composto por professores e especialistas, excluindo os funcionários	Inclusão dos funcionários no quadro da SEE	Plano de Carreira único para professores estaduais e municipais
Provimento – forma pela qual os profissionais entram na carreira	Manter LC 444/85 – três tipos de provimento: a) por concurso (PI, PIII, diretor e supervisor); b) comissão (delegado de ensino); c) funções temporárias (professores ACT)	Concurso público para professores e funcionários e eleição para todas as demais funções.	Sem proposta

⁶⁸ Este quadro tem por base as propostas da SEE para o Plano de Carreira em 1995 no processo de discussão com a APEOESP. As referências para construção do quadro foram Assis, 1995, Tese da diretoria para os Congressos de 1995 e 1996 e Informativo da Comissão CER da APEOESP para discussão do Plano de Carreira - 16/08/95 (APEOESP, 1995b)

Pontos em discussão	Propostas SEE	XIV Congresso - Santos 1995	XV Congresso – Serra Negra 1996
Cargos e Funções – Postos ocupados pelos servidores da SEE	Manter LC 444/85 – Duas classes de cargos: docentes e especialistas (diretor e supervisor de ensino)	Carreira Aberta - a possibilidade de todos os integrantes do quadro do magistério evoluírem sem a necessidade de sair da sala de aula, se assim desejarem;	Sem proposta
Formação – pré-requisitos acadêmicos para exercício da atividade do magistério	Manter a LC 444/85 – PI habilitação específica em 2º grau, PIII, licenciatura plena em 3º grau e diretor, supervisor e delegado, licenciatura plena em Pedagogia, aceitando título de mestre ou doutor para os cargos de diretor e supervisor.	PI e PIII manter a LC 444/85 permitindo que professores com licenciatura plena em sua área de atuação sirvam para os cargos de diretor, supervisor e delegado.	Reconhecimento do projeto de formação contínua da APEOESP, permitindo e validando participação dos professores
Jornada de trabalho docente – tempo dedicado ao exercício da atividade de professor	Jornada de 40 horas semanais, sendo 30 horas-aula e 10 HTPCs (25%) sem horas-atividade em local de livre escolha, sem definição de piso salarial	Jornada única de trabalho de 40 horas-aula semanais, sendo 20 com alunos, 10 horas-atividade em local de livre escolha e 10 HTPCs, acompanhada de um piso salarial do DIEESE por 20 horas-aula semanais e dedicação exclusiva	Redução da jornada de trabalho em sala de aula e ampliação do número de HTPCs, com sua extensão obrigatória a todos os professores. Piso de 10 salários mínimos por 40 h “conforme compromisso assumido pelo governo estadual” (APEOESP, 1996h. p. 6)
Evolução funcional – aumentos salariais adquiridos ao longo da carreira	Manter a LC 444/85 com evolução através de títulos obtidos pela formação (mestrado, doutorado e cursos oficiais de atualização profissional). A SEE aceita combinar os títulos com o tempo de serviço	Deverá ocorrer por pontuação em cursos de atualização e capacitação, além de manter a pontuação por tempo de serviço além de reconhecer cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização ministrados pelas universidades públicas,	Sem proposta

		‘outras instituições de reconhecida qualidade’ e eventos realizados pela APEOESP	
Amplitude – distância entre o piso e o teto da categoria adquirido na carreira. Compõe-se de referências (nº) e graus (letras)	Propõe reduzir de 11 para 04 referências sem definir o piso salarial	Piso do DIEESE, sem proposta quanto a definição por referência.	Sem proposta
Referências e graus – patamar salarial de evolução docente na carreira	Propõe aumentar a diferença entre as referências sem definir percentual e propõe os períodos para os graus.	Aumentar a diferença de percentual e diminuir o tempo de evolução.	Sem proposta

Fonte: Elaborado a partir de Assis, 1999; APEOESP, 1995b; APEOESP, 1995d; APEOESP, 1996h.

Podemos verificar que houve, no período de um ano, a priorização de alguns pontos (salário e jornada) em detrimento de um Plano de Carreira completo elaborado pelo sindicato e que servisse como eixo para as negociações com a SEE. Além disso, há o rebaixamento das propostas que despontam como centro do debate. Em 1995, a jornada de trabalho docente defendida pelo sindicato evidenciava a necessidade de dedicação exclusiva (40 horas-aula com ênfase em trabalhos coletivos entre corpo docente e horas de livre escolha) vinculada a um piso salarial que garantisse ao quadro docente a permanência em uma só rede, qual seja, o piso do DIEESE por 20 horas-aula semanais. Em 1996, a “flexibilização” desta proposta para uma defesa vaga de “redução de jornada de trabalho em sala de aula e ampliação do número de HTPCs”, e a mudança da proposta salarial para 10 salários mínimos por 40 horas-aula semanais, demonstra um rebaixamento das propostas e sua vinculação com a “promessa do governo” de um piso salarial de 5 salários mínimos. Demonstra-se que o enfrentamento com o governo ocorre nos termos do projeto do governo e não da construção de um projeto da categoria. Esta característica no processo de negociação do novo Plano de Carreira intensifica-se, na medida em que as negociações ficam mais difíceis.

As discussões sobre o Plano de Carreira aparecem nos materiais impressos da APEOESP no início de 1995 e demonstra a crença em uma disposição “das duas partes” para o avanço dos debates. Em janeiro de 1995, com a eleição de Covas, a APEOESP afirmava que

é preciso manter a esperança e a vontade de luta. Por isso, (...) a diretoria da APEOESP esteve reunida com a secretária da Educação Rose Neubauer, reafirmando as reivindicações da categoria, que incluem **questões salariais, funcionais e da formação do professor**. (...) A secretária reconheceu que a ‘situação dos professores é insustentável’ (...). O primeiro encontro foi cordial e tanto a secretária, quanto o sindicato **afirmaram a disposição ao diálogo e à negociação** (APEOESP, 1994a, p. 03, grifo nosso).

Porém, as negociações não transcorreram como esperado. As discussões entre SEE e APEOESP sobre o Plano de Carreira foram bastante conturbadas. Iniciaram-se em junho de 1995, após uma greve dos professores que durou 36 dias, porém em agosto a SEE suspendeu as negociações que deveriam culminar com o fechamento de propostas em setembro daquele ano. Durante o ano de 1996 a SEE retomou as reuniões com a APEOESP sobre o Plano de Carreira em abril, porém menos de dois meses depois, as negociações interromperam-se.

Diante das dificuldades em “dialogar” com a SEE a APEOESP elege com mote da campanha salarial de 1996 a Campanha de Valorização Profissional centrada sobre dois eixos: “a reconstrução do Plano de Carreira do Magistério, com a incorporação de todas as gratificações e Reajuste Salarial Já” (...) Para o desenvolvimento desta Campanha, todas as subsedes da APEOESP estarão organizando discussões sobre o Plano de Carreira nas escolas, durante as HTPCs” (APEOESP, 1996e, p.03)

Evidentemente, o Plano de Carreira torna-se a principal discussão do sindicato durante os anos de 1996 e 1997, com a elaboração de calendários de debates nas escolas, subsedes, e envio de materiais sobre o assunto aos associados. A abertura e posterior fechamento das negociações por parte da SEE foi constante, e o tratamento dado pela APEOESP para a questão modificava-se de acordo com o momento. Em períodos de negociações abertas, o tom era de confiança: “no que diz respeito ao Plano de Carreira, foram retomadas as discussões com a Secretaria da Educação. Já aconteceram duas reuniões e as negociações continuam” (APEOESP, 1996f, p. 03). Quando a SEE interrompia as negociações a APEOESP clamava pela reabertura: “Após dois anos de promessas, a SE paralisou mais uma vez a negociação do Plano de Carreira, cancelando a reunião

marcada para o dia 11 de junho. (...) Nós, professores, não suportamos mais esta manifestação de desrespeito do governo estadual para com a Educação” (APEOESP, 1997b, p. 03).

Em 1997 a direção da APEOESP reafirma o Plano de Carreira e o reajuste de salários como eixo de campanha salarial intitulada Jornada Estadual e Nacional de Lutas pela Valorização da Educação e da Profissão, tendo como principais exigências o “reajuste salarial de cinco salários mínimos por 20 horas-aula, além da incorporação das gratificações e de um novo Plano de Carreira” (APEOESP, 1997a, p. 03).

Em abril deste ano, a SEE reinicia reuniões sobre o Plano de Carreira, mas instaura-se um entrave, pois a SEE afirma que qualquer reajuste apenas poderá ser concedido mediante aprovação do Plano de Carreira que estaria vinculado ao montante de verbas do FUNDEF a partir de 1998, assim a estimativa da SEE era de que o impacto do Plano de Carreira sobre a folha de pagamentos não superasse 20%. Isso significava que dois anos de “debates e mobilização” estariam anulados e a credibilidade do sindicato extremamente abalada. Assim, a partir de maio, a APEOESP altera o tratamento da questão e convoca a categoria à resistir.

Há dois anos reivindicamos um novo Plano de Carreira, que respeite a dignidade profissional dos docentes. (...) Ou seja, o Plano de Carreira deve expressar quais são as perspectivas do professor e qual a importância que a sociedade lhe atribui. Depois de dois anos, contudo, não temos qualquer resultado, em razão da resistência do governo em dar prosseguimento às negociações (...) A SITUAÇÃO ESTÁ INSUSTENTÁVEL. NÃO VAMOS TOLERAR ISSO POR MAIS TEMPO (APEOESP, 1997b, capa)

Porém, a direção da APEOESP opta pela ação indireta, a que ela chama de “lição de organização e combatividade” (APEOESP, 1997a, capa), pressionando a SEE “enviando aerogramas, confeccionando abaixo-assinados e realizando manifestações” (Ibid., capa.).

Durante o segundo semestre as negociações ocorreram levando à especificação de alguns pontos do Plano de Carreira que a SEE não havia explicitado até então, e estes são exatamente os que terão maior impacto na rede. Vejamos:

Piso salarial: a SEE havia proposto um piso de R\$ 668,26 e o reduz para R\$ 610,00, alegando que o impacto na folha de pagamentos não poderia ser maior que 20%. A APEOESP reivindica que o governo cumpra as promessas eleitorais de 5 salários mínimos para 20 horas-aula.

Jornada de trabalho docente: A SEE quer a mudança do conceito de hora-aula para hora-relógio e propõe três jornadas (Integral – 25 horas em sala, 2 horas na escola e 3 horas em local de livre escolha - 30 horas-relógio; Completa – 20 horas na sala, 2 horas na escola e 2 horas em local de livre escolha - 24 horas-relógio; Parcial – 12 horas em sala, 2 horas na escola e 1 hora em local de livre escolha – 15 horas-relógio). A APEOESP mantém o conceito de hora-aula alegando que “não há qualquer razão para a adoção da hora-relógio” (APEOESP, 1997d, p. 05) e uma jornada de 20 horas em sala, 10 HTPCs e 10 horas em local de livre escolha, permitindo a jornada de menor duração, chamada de jornada de “meio-período”.

Implantação da Nova Carreira: A SEE vincula a implantação da nova carreira às verbas do FUNDEF, enquanto a APEOESP assim se posiciona “queremos negociar uma carreira adequada às necessidades do professor e do processo pedagógico e não aceitamos vinculá-la a imperativos administrativos-financeiros **unilateralmente definidos**” (Ibid., p. 05)

Verificamos que desde o início das discussões, a ênfase da SEE, quanto às alterações do Estatuto do Magistério, esteve, primeiramente, na definição de um piso salarial baixo, contendo os gastos com o pagamento de funcionários da Secretaria, vinculando-o às verbas advindas do FUNDEF, ou seja, a vinculação da política estadual de pagamento de salários à política federal de captação e distribuição de recursos, negando insistentemente a ampliação de recursos para a educação pública. Em segundo, a importância na alteração da jornada docente como forma de dispensa de professores e aumento do tempo de trabalho do professor. Isto foi possível com a alteração do conceito de hora-aula para hora-relógio que aumentou o tempo de permanência do professor em trabalho, ao mesmo tempo que obriga os efetivos a aumentarem o número de aulas, e diminui o total de número de aulas a serem atribuídas. As consequências desta alteração foram sentidas com a reorganização curricular que reduziu, com base na alteração de hora-aula para hora-relógio, o total de aulas do período diurno de 30 para 35 e no período noturno de 25 para 20 aulas.

O que nos chamou atenção foi a total ausência deste viés de análise nos documentos da APEOESP, ou seja, há uma “interessante” desvinculação das propostas da SEE para o Plano de Carreira da política educacional federal, que a própria APEOESP em alguns momentos caracteriza como neoliberal. As críticas formuladas ao Plano de Carreira são de ordem de “juízo de valor”, orientadas mais ao processo de negociação do que ao seu conteúdo, e não ultrapassam

a superficialidade das questões postas em evidência como a redução do quadro docente e da exploração de seu trabalho com o aumento do tempo em serviço e o achatamento salarial, decorrente da negação constante de reajustes.

Vejamos algumas críticas ao processo de condução das negociações do Plano de Carreira:

O governo está tentando impor suas propostas à rede. Por isso, não convoca reunião da comissão de negociação do Plano há mais de um mês (APEOESP, 1995c, p. 03)

A insatisfação dos professores da rede estadual de Escolas Públicas é cada vez maior, diante do **autoritarismo, intransigência e descaso do governo** do Estado e sua Secretaria da Educação (APEOESP, 1997b, p. 03, grifo nosso)

A Secretaria Estadual da Educação, tem sido **absolutamente insensível** às reivindicações do magistério, motivo pelo qual não tem havido praticamente nenhum avanço nas negociações sobre o novo Plano de Carreira (APEOESP, 1997d, p. 05, grifo nosso)

A superficialidade das críticas acompanha o abrandamento das formas de luta com a priorização de mecanismos indiretos de pressão, sobretudo com a utilização de abaixo-assinados, aerogramas, manifestações regionalizadas e intermediação do Poder legislativo, este último sendo o único utilizado no momento mais crítico do processo de negociação.

Em 24 de setembro de 1997 a assembléia dos professores rejeita a proposta de Plano de Carreira do governo, mas reafirma sua presença na mesa de negociações. No dia seguinte a SEE informa através da imprensa que as negociações estão suspensas por tempo indeterminado, alegando como motivos para tal, a rejeição de sua proposta pelo magistério, a insistência das entidades⁶⁹ em comprometer maior volume de recursos que o já destinado e a indicação da área econômica como interlocutora para as futuras negociações.

Diante do fato a APEOESP se pronuncia lastimando que “ao invés de apostar num processo democrático de negociação, a SE se afasta unilateralmente das discussões. Dessa forma, desrespeita não só os professores, mas o próprio cronograma de negociação proposto pelo governo” (APEOESP, 1997d, p.05) e propõe pressionar os deputados estaduais e o próprio governador pela reabertura das negociações. Assim, a APEOESP prepara a “resistência” com a

⁶⁹ Além da APEOESP, participaram das negociações sobre o Plano de Carreira a APAMPESP, APASE, CPP e UDEMO.

chamada à categoria “Nossa luta agora é na Assembléia Legislativa” com a veiculação de uma carta da entidade que solicita que o deputado estadual

interceda junto ao Poder Executivo, especialmente junto à secretária estadual de Educação, Profa. Rose Neubauer e ao governador, Dr. Mário Covas, para que retomem as negociações com as entidades do magistério, a fim de que se produza um plano de carreira que verdadeiramente dignifique o magistério (APEOESP, 1997e, p. 03).

Paralelamente, os professores deveriam “pressionar” os deputados estaduais, enviando faxes, cartas, aerogramas, além de telefonar. Para tal a APEOESP publica em seu jornal de outubro de 1997 a lista de todos os deputados, com nome, partido, telefone e fax.

O governo avança e seu projeto é enviado ao Parlamento em novembro, quando a APEOESP propõe a visita aos gabinetes dos deputados na Assembléia Legislativa como “estratégia de mobilização com pressão direta sobre os parlamentares (...) (com um) esquema de revezamento das subsedes por dia da semana” (APEOESP, 1997f, p. 03).

Em dezembro o projeto de Plano de Carreira do governo entra em tramitação na Assembléia Legislativa. Neste momento, sem nenhuma reivindicação dos professores atendida, sem resultado das “estratégias de mobilização”, a diretoria da APEOESP elabora diversas emendas assinadas por alguns parlamentares e avalia que “quando o projeto foi a plenária (sic) o governo poderia ter aprovado tudo o que queria, já que tem ampla maioria no legislativo, mas novamente a presença dos professores foi fundamental para garantir algumas mudanças” (APEOESP, 1997g, p. 08).

Interessante destacar, a súbita percepção de que o governo tinha maioria no legislativo estadual e que portanto, o projeto de Plano de Carreira seria aprovado pelos deputados governistas. Fosse esta afirmação reconhecida pela diretoria da APEOESP em junho de 1997, quando esta optou por uma ação negociada com uma pauta rebaixada, não haveria sustentação para suas propostas de mobilização (faxes, aerogramas, intermediação com deputados, etc.).

As mudanças no Plano de Carreira a que se refere a APEOESP são qualificadas como conquistas, sendo as seguintes: a) duração de 50 minutos de aula em cada hora de trabalho ao invés do conceito hora-relógio e a garantia de 15 minutos ininterruptos para descanso do professor; b) reenquadramento do ACT no mesmo nível em que estava antes da dispensa, não previsto no projeto do governo; c) o pagamento dos vencimentos e vantagens de carreira dos

professores municipalizados como responsabilidade do Estado; d) formação de comissão paritária (governo e entidades) deliberativa para estabelecimento de critérios para evolução funcional não-acadêmica com prazo máximo de regulamentação de 60 dias. (APEOESP, 1997g, p. 08)

As mudanças no projeto original do governo, consideradas como conquistas pela direção da APEOESP, são pequenas alterações que não trazem prejuízo ao núcleo do Plano de Carreira do governo⁷⁰, a saber, a redução do quadro de funcionários e a contenção de gastos com salário.

Durante três anos (1995-1997), primordiais para a implantação da reforma educacional do governo Mário Covas, a APEOESP dedicou-se, quase que exclusivamente, ao debate com a categoria sobre as propostas da SEE para o Plano de Carreira e às acusações quanto ao caráter autoritário do governo na condução das negociações, na esperança de conseguir através da aprovação do Plano de Carreira algum percentual de aumento salarial, uma vez que desde o início do governo Covas, este negou quaisquer reajustes e aplicou o subterfúgio das gratificações.

Concordamos com Assis, quando aponta em sua pesquisa, os mecanismos de atuação da APEOESP quanto ao Plano de Carreira, pertinentes ao sindicalismo de participação, demarcando o debate com os professores sobre a base de propostas da SEE, rebaixando propostas anteriores para adequação ao eixo do projeto do governo, priorizando a atuação nas instâncias institucionais na tentativa de conseguir diminuir as perdas, elevando-as à categoria de “conquistas”.

Como sugerimos no início deste subitem, o processo que levou à aprovação quase que total do projeto de Plano de Carreira elaborado pela SEE levou muito tempo. Tempo precioso para análises, debates, enfrentamentos à implantação de uma política educacional neoliberal que foi capaz de modificar a rede estadual em sua centralidade, e trouxe aos professores, tão pouco...

3.4.4 Avaliação da APEOESP da política educacional do governo Covas e os ensaios de resistência

A compreensão do enfrentamento da APEOESP frente à política educacional implementada pelo governo Covas exige o cotejamento dos materiais da entidade direcionados

para diferentes interlocutores. É preciso perceber e destacar que caracterizações diferentes aparecem em materiais diversos, ao mesmo tempo em que as críticas às “reformas” agudizam-se em momentos de embates com o governo, geralmente em meio às campanhas salariais. Sustentamos, que o que parece paradoxal, é na verdade, complementar, ou seja, não há contradição entre a avaliação das políticas educacionais do governo Covas como neoliberais, presente nas teses congressuais e a substituição desta análise por uma crítica restrita ao autoritarismo da SEE, quando desaparecem referências ao cunho neoliberal, nos jornais da APEOESP dirigidos à categoria.

As conformações da política sindical construída pela Articulação Sindical, única corrente sindical na direção da APEOESP⁷¹, ao longo do governo Covas, é o que procuramos demonstrar a seguir.

O Congresso Estadual da APEOESP é a instância máxima de deliberação do sindicato. Surgiu com a organização e estruturação da entidade no período após as greves de 1978-79, como espaço aberto para discussões, debates e deliberações da categoria.

Durante a década de 80 os Congressos Estaduais foram momentos privilegiados para a avaliação e formulação de propostas do sindicato às políticas governamentais em todas as esferas, porém, com o afastamento do sindicato da base da categoria, sobretudo com o aprofundamento do sindicalismo de massa que privilegiou, sobretudo após 1986, a luta salarial e a estratégia de mobilização da categoria como grupo de pressão, fez com que os Congressos se tornassem arena de conflitos viscerais entre as correntes sindicais atuantes na APEOESP.

Assim, os Congressos Estaduais⁷², tornaram-se momentos de debate e disputa de projetos de sociedade, de sindicato, de luta, entre militantes. Este fator é importante, pois condiciona a formulação dos textos-tese apresentados aos congressistas.

⁷⁰ A pesquisa de Assis (1999) refuta a noção de conquistas dada pela APEOESP, demonstrando que na prática cotidiana das escolas da rede estadual tais mudanças não melhoraram as condições de trabalho ou renda dos professores, tampouco significaram um avanço democrático nas relações com a SEE.

⁷¹ Existe na APEOESP, desde o início dos anos 80, um embate em torno dos critérios para eleição da diretoria. Diversos grupos de oposição defendem que a composição da diretoria seja proporcional ao número de votos para cada chapa que concorre ao pleito. É a chamada proporcionalidade. A Articulação Sindical nunca concordou com a implantação desta proposta na APEOESP, defendendo a composição total da diretoria, apenas com membros da chapa vencedora, independentemente da proporção de votos obtidos para a vitória.

⁷² Até 1986 os Congressos Estaduais estavam separados em Congresso Sindical e Congresso Educacional. De 1989 a 1990 os temários foram unidos. Porém, em 1991, os temas sindicais e educacionais voltam a ser separados, gerando o Congresso Sindical (deliberativo) e a Conferência Educacional (sem poder de deliberação).

Desde o fim dos anos 80, o movimento sindical brasileiro, como vimos, inicia um processo de crise, decorrente das transformações no mundo produtivo e da implantação de políticas neoliberais. Colocava-se em cena, para os trabalhadores, e evidentemente, para os sindicalistas, um desafio principal: o enfrentamento deste novo processo.

Na rede pública paulista as consequências da adoção do modelo neoliberal, são agudizadas pela implantação da reforma educacional no governo Covas, a partir de 1995, e impõe-se, então, a necessidade da definição de uma estratégia sindical para enfrentar tal processo. A resposta, elaborada pela Articulação Sindical, oferecida nos materiais da entidade, variou de acordo com o interlocutor.

Entre militantes, nos documentos dirigidos aos Congressos, há (com exceção de 1995) a presença de um debate acerca das mudanças no mundo do trabalho, do avanço do neoliberalismo no mundo e no Brasil e suas consequências para os trabalhadores. Apresenta-se uma caracterização dos governos federal e estadual, como agentes da implantação de políticas neoliberais, o que não ocorre com os materiais destinados à categoria. Vejamos o desenvolvimento deste debate nas teses congressuais elaboradas pela Articulação Sindical.

É interessante notar que em 1994 a Articulação Sindical, em sua tese para o XIII Congresso Estadual realizado em Araçatuba, localizava uma “crise do sistema capitalista imperialista (...) (com a) imposição de políticas a partir do ‘Consenso de Washington’, a países do 3º mundo em especial” (APEOESP, 1994h, p. 03), que no Brasil através das “ações do governo Collor em 90, geradas pelo neoliberalismo e pelos organismos do grande capital (Banco Mundial e FMI), contribuíram para uma maior desorganização econômica e aprofundamento das desigualdades sociais”(Ibid., p. 03), que influenciou na política educacional com a ênfase da educação voltada para o mercado. Diz o texto, “a pseudo-modernidade do discurso da “qualidade total em educação” ignora a questão fundamental da formação do cidadão e centra as atenções na preparação do trabalhador tendo em vista a competitividade da produção brasileira no mercado internacional (...)” (Ibid., p. 03).

No XIV Congresso realizado em Santos, durante o primeiro ano da gestão Mário Covas, fica evidente um recuo na avaliação dos governos, sobretudo o governo estadual, pois não há qualquer caracterização dos governos federal ou estadual em todo o texto-tese. Há uma menção ao neoliberalismo no item sobre o Plano Decenal de Educação em que diz

O Plano Decenal de Educação, na área da Educação Básica, é a primeira sistematização em âmbito nacional da política neoliberal (...) O Plano Decenal considera apenas os interesses de uma modernidade técnica que associa crescimento econômico à redução do emprego e à redução do Estado, inclusive nos serviços públicos essenciais (saúde e educação) (APEOESP, 1995e, p. 06)

Em 1996, a tese para o XV Congresso realizado em Serra Negra, retoma uma análise mais ampla.

O cenário mundial vem sendo marcado pela hegemonia do neoliberalismo, cujas diretrizes econômicas básicas para os países dependentes, sistematizadas no chamado “Consenso de Washington”, estão na base de graves problemas como desemprego, desindustrialização, miséria, exclusão social, concentração de renda (...) (APEOESP, 1996h, p. 04),

relacionando o contexto internacional com uma política nacional implementada pelo governo Fernando Henrique, que é qualificado como um governo neoliberal, cujas características são o corte de gastos com serviços públicos, aumento do desemprego com precarização do trabalho, concentração de renda, privatizações, aumento dos gastos com os credores internacionais, abertura indiscriminada da economia, enfim o privilégio do setor privado em detrimento do setor público (Ibid., p. 04), traço identificado, também, no governo estadual.

Em São Paulo, Covas aplica uma política perfeitamente afinada como governo federal, investindo no desmonte do Estado através de políticas de ajuste, enxugamento dos quadros de pessoal, tentativa de privatização das empresas estratégicas (como as do setor elétrico e Banespa), municipalização do ensino fundamental e outras medidas de perfil neoliberal (Ibid., p. 04)

Conforme avançavam as políticas neoliberais, mais articulado e analítico tornava-se o texto-tese. Em 1998, quando já era manifesto o caráter neoliberal das medidas implementadas pelo governo estadual, o texto evidencia a vinculação da reforma da educação pública com as premissas neoliberais presentes no governo federal, com Fernando Henrique, e com a “hegemonia do modelo neoliberal baseado na globalização ilimitada dos mercados, na privatização de ativos estatais, na redução do papel dos Estados nacionais, na desregulamentação econômica e na precarização das relações trabalhistas (...)” (APEOESP, 1998g, p. 03).

A tese deste Congresso, destacava ainda, as consequências ideológicas do modelo neoliberal com a apropriação de bandeiras dos movimentos populares e cita a captura do termo “reforma”, “cujo significado remetia anteriormente a transformações sociais de cunho progressista” (Ibid., p. 03); a atuação do Estado contra os trabalhadores através de políticas

econômicas e legislações que beneficiam a acumulação capitalista; o ataque aos organismos sindicais e populares com o crescimento do desemprego e “a cultura neoliberal como regra de sucesso” (APEOESP, 1998g, p.03).

Há também, a denúncia da “inserção subordinada do Brasil no processo de globalização” (Ibid., p. 03), que teria gerado um aprofundamento das desigualdades sociais e do desemprego, demonstrados com a apresentação de inúmeros indicadores sociais.

Percebemos que o reconhecimento do caráter neoliberal, da articulação entre os níveis de implementação das políticas neoliberais e as críticas ao modelo foram se aprofundando ano a ano. Verificamos que houve a necessidade de uma resposta à militância, que veio com a formulação explícita sobre a política econômica e social, com severas críticas às consequências desta para a população em geral, e para o serviço público em particular.

Na mesma proporção em que aparece nas teses congressuais a caracterização das políticas neoliberais, com uma avaliação de suas consequências, elas desaparecem dos artigos do Jornal da APEOESP, sendo substituídas pela crítica ao autoritarismo da SEE. É somente através do material destinado à categoria e da análise da condução das campanhas salariais que podemos perceber, claramente, o descompasso entre o discurso para a militância e para a base da categoria.

Primeiramente, os artigos publicados no Jornal da APEOESP, que tratam da reforma educacional no Estado de São Paulo, como uma medida neoliberal, durante os quatro anos de gestão Mário Covas, estão circunscritos a três publicações, sendo duas delas elaboradas por acadêmicos fora do quadro de associados do sindicato.

A primeira delas foi publicada em janeiro de 1995, como Suplemento de Educação e continha uma análise do Programa de Educação para o Estado de São Paulo, elaborado pela SEE, no qual publicizava as diretrizes educacionais do governo Mário Covas. O artigo, de autoria de Eneide Moreira Lima, na época, vice-presidente da APEOESP, considerou as linhas gerais do documento como “compondo o que se convencionou chamar de ‘concepção neoliberal’ na educação (...) apresentando como temas emergenciais ‘Revisão do Papel do Estado’, ‘Descentralização’, ‘Parceria’, ‘Autonomia das Escolas em todos os níveis’, ‘gestão participativa’, ‘avaliação de resultados’, ‘produtividade’, etc.” (APEOESP, Suplemento de Educação, 1994g). Ao final do texto, a autoria salientava as fragilidades da APEOESP para enfrentar as políticas previstas no documento da SEE. Quanto a “revisão do papel do Estado na

área de prestação de serviços educacionais”, a autora reconhece que “nosso maior acúmulo foi na ‘Campanha contra a municipalização do Ensino (governo Quéricia) (...) mas com muita superficialidade” (APEOESP, Suplemento de Educação, 1994g). Sobre a “descentralização e a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas”, a APEOESP teria um “acúmulo bastante limitado” (Ibid.), e encerra em tom preocupante, dizendo: “são tantas as questões a enfrentar, que precisamos urgentemente nos preparar para os novos desafios!!!” (Ibid.). Estava posto o momento de inflexão na política educacional do Estado de São Paulo e a direção da APEOESP compreendia este fato, reconhecendo que agora seriam “novos desafios”.

A segunda publicação ocorreu em outubro de 1995, como Boletim Especial, intitulada de “O jogo do neoliberalismo na educação”. O eixo central do boletim foi a apresentação dos princípios do neoliberalismo na educação em termos teóricos⁷³, não relacionados com a política educacional em andamento no Estado. Apenas a capa do boletim e um pequeno artigo fizeram menção aos governos federal e estadual reconhecendo-os como governos neoliberais e destacando a articulação entre suas políticas. Vale destacar, porém, que as medidas tomadas como exemplo de “iniciativas de consolidação do projeto neoliberal” foram, em nível federal, o fim do “ ‘Acordo Nacional’ firmado com o Fórum Nacional de Valorização do Magistério, que previa Piso Salarial Profissional Nacional e Plano de Cargos e Salários para todos os trabalhadores em Educação”, e em nível estadual o “fingimento de Mário Covas em negociar um novo Plano de Carreira” (APEOESP, Boletim Especial, 1995c), portanto diretamente vinculados à vida funcional e salarial dos professores, ou seja, enfatiza-se os aspectos corporativos em detrimento da crítica total ao projeto neoliberal na educação.

A terceira publicação foi um balanço da primeira gestão Mário Covas, em janeiro de 1999, como Jornal da APEOESP Especial. O texto intitulado “Governo Covas: quatro anos de autoritarismo, exclusão, desemprego”, reconheceu nas políticas educacionais federal e estadual as propostas preconizadas pelo Banco Mundial, identificando as recomendações de focalização dos gastos sociais, descentralização, privatização e desregulamentação como instrumentos para “a prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional” (APEOESP, 1999^a, p. 02); critica a redução dos gastos com educação identificando-a como central na reforma educacional e destaca a “tentativa de desqualificação e fragmentação do nosso Sindicato” (Ibid., p. 02). Paralelamente,

⁷³ O artigo intitulado “Como reconhecer um governo neoliberal?”, publicado no boletim foi escrito por Pablo Gentili.

destaca o autoritarismo e arbitrariedade do governo, que implantou todas as medidas sem diálogo com os professores, comunidades escolar ou com a sociedade.

Como vemos, a reforma educacional implantada pelo governo Mário Covas, recebeu críticas por sua vinculação com os princípios neoliberais, em dois momentos bastante distintos: o primeiro, no início do mandato, como advertência à militância, e o segundo, como balanço da gestão. Em todas as outras publicações dirigidas à categoria, as atenções estavam voltadas para o fechamento do governo ao diálogo, e à sua necessidade. Destacamos este fato como importante dado para o entendimento do caráter de enfrentamento que a direção da APEOESP, Articulação Sindical, pretendia dar à política educacional do governo.

A Articulação Sindical insiste na caracterização do governo Covas para a categoria, apenas como autoritário, insensível, com falta de vontade política, instigando a necessidade da constituição de fóruns de debate e negociação.

Ao longo dos quatro anos, os editoriais e artigos de capa dirigiam o foco da resistência do professorado para romper com o autoritarismo da SEE e do governo.

Em 1995, a APEOESP alertava “o governo do Estado pretende implantar mudanças no Ensino de 1º e 2º graus, sem qualquer discussão com os professores, pais ou alunos” (APEOESP, 1995a, p. 07). Tratava-se da municipalização prevista no documento de Diretrizes da Educação da SEE. No decorrer deste ano, as críticas ao método da SEE aumentam e em agosto a APEOESP denuncia que

os professores e a comunidade escolar não suportam mais os desmandos do governo e da secretaria da Educação. Em meio ano de gestão, já foram baixados diversos decretos, resoluções e comunicados, sempre de forma unilateral e autoritária, sem qualquer consulta à rede. (...) Discordamos do método que a SE está utilizando para impor sua política. Exigimos que a secretária venha a público, em um Fórum de Discussão com as entidades, para tratar das questões que pretende implementar nas escolas no próximo ano letivo (APEOESP, Boletim Especial, 1995b).

Com o título “Salário e democracia já”, o artigo do jornal de agosto de 1995, oferece como explicação para a ausência de diálogo da SEE com a sociedade, “a falta de disposição em discutir os problemas da Escola Pública com a comunidade escolar” (Ibid.).

Quanto à negação do governo em conceder reajuste salarial, a APEOESP avalia que “(o governo) poderia, portanto, dar um reajuste de 80%. Se não o fazia, era por falta de vontade política” (APEOESP, 1995a, p. 03).

Iniciado o processo de reorganização da rede, a APEOESP, sentencia “a implantação da reorganização da rede estadual revela o profundo autoritarismo do governo.(...) Completamente insensível aos anseios da sociedade, a secretária dizia que a oposição era feita por alguns poucos descontentes” (APEOESP, 1996^a, p. 05)

Em julho de 1996 em meio à campanha salarial que deveria ter início em março, uma vez que o governo assumiu compromisso de indicativo de data-base para este mês, a entidade, reafirma que “o governo de São Paulo continua firme na sua prática de impor rumos à educação estadual. Não negocia com a categoria e não dialoga com a sociedade” (APEOESP, 1996e, p. 03).

Às vésperas das eleições, em outubro de 1998, a APEOESP publica uma avaliação dos quatro últimos governos estaduais. A gestão de Mário Covas é julgada como “catastrófica”, pois “sempre serão lembrados pela prepotência e presunção com que trataram os assuntos educacionais (...) a falta de debate e imposição são a marca de Covas e Rose Neubauer” (APEOESP, 1998f, capa).

São inúmeros os exemplos. A desvinculação do caráter autoritário do governo como parte integrante de um projeto mais amplo de implantação de medidas neoliberais na educação pública no Estado é recorrente e explícito. O mesmo se apresenta quando a APEOESP insiste em afirmar que a SEE não apresenta à sociedade seu “projeto global”.

Iniciado o processo de reorganização da rede, o editorial do jornal de setembro de 1996, contém o protesto da APEOESP, pois “nada é comunicado sobre o projeto global para a Educação em 96” (APEOESP, 1995b, p. 03).

Esta é uma estranha reclamação, pois em janeiro de 1996, a vice-presidente da APEOESP já havia analisado e o jornal publicado, artigo sobre o Programa de Educação para o Estado de São Paulo, que claramente evidenciou os nexos do projeto educacional do novo governo.

Apontamos aqui, que há subjacente à caracterização do governo para a categoria com ênfase primordial em seu caráter autoritário e ao descolamento de cada medida implantada pela

SEE de um projeto educacional neoliberal articulado, a aceitação da inevitabilidade do avanço do projeto neoliberal no país e no Estado, isto porque há como construção teórica norteadora da ação sindical, a adesão ao conceito de globalização e busca de mecanismos para a inserção do Brasil em termos “menos dependentes”.

O traço de inevitabilidade da participação do país no mercado globalizado como uma característica do sindicalismo de participação aparece em diversos momentos nos documentos da entidade, como quando a APEOESP revela esta concepção ao afirmar que “está se transformando em consenso nacional a idéia de que sem uma educação de qualidade que atinja todas as crianças brasileiras não há chances de que o Brasil possa **alcançar um lugar digno** no concerto das nações neste final de século” (APEOESP, 1996d, p. 05, grifo nosso), ao mesmo tempo em que analisa as dificuldade de enfrentamento da política neoliberal, pois “há uma relativa indisposição do trabalhador para as lutas coletivas e a prevalência das questões individuais sobre as causas comuns”, assim “(...) o movimento sindical brasileiro tem enfrentado dificuldades para atuar na atual conjuntura” (APEOESP, 1998g., p. 05)

Leher aponta que a adesão dos partidos de esquerda e dos sindicatos ao que ele chama de “ideologia da globalização”, que afirma ser necessário aos “países em desenvolvimento” investir em “nichos de mercado” mundial, incentivando a qualificação dos trabalhadores através da educação, fragiliza a “capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento da ideologia da globalização nas classes trabalhadoras que, deste modo, se movem no interior das ideologias dominantes” (1999, p. 30).

Verificamos, a fragilidade contestatória de que nos fala Leher, advinda da adesão à ideologia da globalização, na ação sindical da APEOESP durante as campanhas salariais de 1995 a 1998, bem como identificamos traços do sindicalismo de participação, como a ênfase na participação institucional em fóruns paritários deliberativos como único espaço para conquistas, a centralidade da democracia burguesa na luta sindical, a defesa de alianças em bases não classistas, com conseqüente rebaixamento das reivindicações e afirmação da superação das estratégias de confronto com a busca de “novas formas de luta”.

Durante os quatro anos do governo Mário Covas a APEOESP empreendeu campanhas salariais que pouco mobilizaram a categoria e não enfrentaram a centralidade dos ataques do governo à escola pública. Enquanto as medidas da SEE eram anunciadas e, rapidamente,

implementadas, a APEOESP concentrou as atividades de mobilização e debate (mesmo que não tenham tido profundidade analítica ou radicalidade na ação, como veremos) em torno das campanhas salariais, deixando em segundo plano a resistência às reformas neoliberais do governo para a rede pública de educação.

A partir de 1993 a APEOESP empregou um conceito de “campanha” que tinha como objetivo chamar a atenção da sociedade para os temas principais da educação pública paulista. Tais campanhas inserem-se na intenção de unificar a “sociedade civil” na defesa da escola pública, através de um mote, que no ano de 1993 foi “A educação no centro das atenções”⁷⁴. Com um caráter não classista, uma vez que considera como aliados “todos aqueles interessados na melhoria da educação no país, estabelecendo debates com amplos setores da sociedade” (APEOESP, 1994h, p.04). As campanhas utilizam-se, prioritariamente, de intervenções na mídia (jornais, rádios ou programas televisivos), além de panfletos e out-doors como forma para atingir o professorado e a população.

Em 1995 a campanha salarial dirigiu-se, exclusivamente, para questão salarial, abandonando, inclusive, o recurso das “campanhas amplas”. Como pressão sobre o governo recém-eleito, pretendendo demonstrar seu poder de organização, a APEOESP empreendeu uma campanha salarial centrada em reivindicações pontuais, mas capazes de mobilizar a categoria.

As reivindicações principais eram: 10 salários-mínimos para 20 horas e definição de data-base da categoria em março, ou seja, o eixo da campanha era o reajuste salarial. Depois de muitas negociações frustradas com o governo o magistério decreta greve a partir de 27 de março em assembléia realizada no dia 24. Após 34 dias de greve, que contou com a adesão de até 70% da categoria ao final da segunda semana, mas posteriormente, decaindo progressivamente, o governo chegou à proposta de elevação do piso salarial de R\$ 140,00 para R\$ 200,00 e aceitou, como compromisso, a data-base em março. A direção da APEOESP reconhece que “a greve deste ano ainda não resolveu a situação salarial do professor. Mas, certamente, se ela não tivesse acontecido, a situação seria pior” (APEOESP, 1995^a, p. 05). Era uma resposta ao descontentamento da categoria com o pouco que foi conquistado.

⁷⁴ A principal atividade da campanha em 1993 e 1994 foi a confecção e distribuição do “Placar da Dívida”. Este consistia em mês a mês atualizar e divulgar em forma de quadros impressos o total de recursos que o Estado deveria investir em educação e não o fazia.

Esta greve acompanhou a tendência das greves do final dos anos 80. Considerável aprovação e participação da categoria, com pauta concentrada sobre o reajuste salarial. Esta foi a última greve dos professores com estes traços. O avanço das reformas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo, com o aumento do desemprego e intensa modificação do cotidiano do trabalho docente decorrente das inúmeras medidas que compuseram a reforma educacional do governo Covas, atingiu a organização do sindicato nos locais de trabalho e sua credibilidade como instrumento de luta e conquista dos professores frente aos ataques do governo.

Ano após ano os professores experimentaram as conseqüências das medidas da SEE, que alteraram profundamente a identidade da categoria. A categoria viu seu emprego ameaçado, seu trabalho avaliado por mecanismos externos (SARESP) e internos (avaliação de desempenho) e deteriorado com a alta rotatividade de professores entre escolas, com o aumento do número de alunos por sala, com o arrocho salarial, etc. Ao mesmo tempo presenciou a fragilidade do sindicato em oferecer respostas capazes de impedir que esta situação se agravasse.

Deve-se salientar que a SEE e o governo buscaram desestruturar o sindicato e enfraquecê-lo frente à comunidade escolar e à população em geral. O governo permaneceu inflexível às negociações com o sindicato durante toda a gestão. Não foi incomum a SEE utilizar-se da imprensa para informar importantes medidas que interferiam na vida escolar, anulando a APEOESP como interlocutora da categoria (como foi o caso no episódio do Plano de Carreira). Além disso, desferiu ações que atingiram as bases de organização do sindicato. Conquista da APEOESP durante o governo Montoro, a participação dos professores em atividades sindicais como, encontros, seminários, reuniões de representantes de escola, eleições do sindicato, entre outras, não constavam como faltas. Em 1996, a SEE nega o abono de ponto aos professores durante as eleições gerais da entidade, que ocorreriam, desde então, com urnas volantes.

A APEOESP replicou estas ações denunciando o autoritarismo da SEE através de jornais de grande circulação, com matérias pagas e através de seus meios de comunicação internos (Jornal da APEOESP e revistas), além de afirmar, incansavelmente, que estava aberta às negociações.

Nos anos de 1996 e 1997⁷⁵, que concentram as medidas da reforma educacional da SEE, e que, portanto, pediam uma ação mais enfática do sindicato, a direção da APEOESP, opta pela retomadas das “campanhas amplas” que tiveram como características a prioridade para questão salarial; insistência na construção de “outras formas de luta” (negação da greve); intermediação da “sociedade civil” entre sindicato e governo e ações indiretas e fragmentadas.

Nestes dois anos a entidade organizou-se em torno da “Campanha Permanente” e da “Campanha de Valorização da Educação e da Valorização Profissional”. Segundo a direção da APEOESP, a situação era de “revolta e indignação com a política educacional deste governo, e seu “prêmio” de 20 centavos por hora-aula e com sua recusa em negociar com entidades do setor. Entretanto, a grande maioria das nossas subsedes (...) apontou a necessidade também da utilização de outras formas de luta” (APEOESP, 1996d, p. 01). O artigo tinha como título “Assembléia aprova campanha salarial proposta pela diretoria da APEOESP”, demonstrando que a negação da greve não era, apenas, uma indicação das subsedes, mas um política explícita da direção.

Não queremos aqui deixar entrever que a greve seja a única forma de luta ou que esta seja adequada a quaisquer momentos, o que nos chama atenção é o conjunto de ações que “substituem” a greve a partir de então. A Campanha Permanente tinha como eixo a idéia de denúncia ininterrupta do governo através das seguintes atividades:

- veiculação de matérias no rádio e na televisão;
- espaço em boletins de outros sindicatos;
- avaliação da SEE por pais, alunos e professores através de questionários;
- confecção de cartaz especial para fixar nas escolas;
- fax para o Programa “Jô Onze e meia” sobre o “prêmio de R\$ 0,20 por hora-aula;
- aerogramas para o governador Covas;
- mobilizações e atos onde o governador apresentar-se em público (Caça ao governador);

⁷⁵ No início da campanha salarial de 1997 a proposta da direção da APEOESP foi dar continuidade às campanhas de 1996.

- ida ao Palácio dos Bandeirantes com a CUT, sindicalistas e personalidades para forçar audiência com o governador;

- intensificar os cursos de formação sindical para sucesso de nossa luta. (APEOESP, 1996b, p. 01).

A priorização das atividades fragmentadas chegam à individualização da luta com a proposta de envio de aerogramas e avaliação da SEE por questionários. As formas de luta estão na contra-mão do objetivo exposto pela direção do sindicato com esta campanha, a saber, “o início da organização de um grande Movimento na Sociedade em Defesa da Educação e dos Direitos dos Professores” (Ibid., p. 01).

A “Campanha de Valorização da Educação e da Valorização Profissional” evidencia a priorização das questões salariais e corporativas e a busca de alianças não classistas e vinculadas à inserção do país no mercado competitivo mundial através da qualificação dos trabalhadores através da educação.

A Campanha divide-se em dois eixos: defesa da profissão e da educação. No eixo da profissão, destaca-se a luta pelo Plano de Carreira, incorporação das gratificações, o piso emergencial de 5 salários mínimos por 20 horas-aula. O eixo de valorização da educação, investe no envolvimento da sociedade em defesa da escola pública. A citação é longa, mas imprescindível.

O amadurecimento dos debates sobre os desafios postos à sociedade brasileira, no sentido de promover a cidadania e de construir a democracia, tem cada vez mais colocado a **Educação como elemento estratégico para o futuro do país**. A globalização econômica, a utilização de novas tecnologias, as crescentes exigências de formação escolar e qualificação profissional e o imperativo de resgatar da exclusão social os milhões de brasileiros que vivem marginalizados do mercado de trabalho, da participação política e dos bens culturais produzidos pela humanidade passam necessariamente pela valorização da Educação (APEOESP, 1996e, p. 01)

Para a Articulação Sindical, diante da inevitabilidade da globalização, torna-se imperioso o preparo dos trabalhadores para a inserção destes no mercado de trabalho, tornando o país mais competitivo. Partindo deste patamar afirma, ainda, que existe um consenso discursivo sobre a necessidade de valorização da educação, mas que precisa ser traduzido em um consenso prático, que poderá ser atingido com o 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 trabalho, tampouco uma crítica contundente ao projeto neoliberal que os intensifica.

Resultado desta perspectiva de atuação sindical, os professores somam reivindicações a cada final de ano e inúmeros abaixo-assinados⁷⁶, como “herança” de mais uma “campanha” fracassada, fazendo avançar as medidas neoliberais na educação.

Em 1996 constava da pauta de reivindicações: reposição das perdas desde janeiro de 1987 (152,6%); Piso do Dieese; Piso salarial emergencial de 5 salários mínimos por 20 hora-aula (conforme Programa de Governo de Covas); Incorporação das gratificações; reabertura das negociações sobre Plano de Carreira; abertura de negociações sobre projetos da SEE; destinação de 30% do ICMS para o Ensino de 1º e 2º graus; abertura das escolas e salas fechadas; pelo fim da superlotação das salas de aula (limite de 25 alunos nas classes de 1ª a 4ª séries e de 30 alunos nas demais séries, inclusive 2º grau); pelo não fechamento dos cursos de magistério; pela paralisação das demissões e incorporação dos demitidos; discussão de uma política de formação contínua para todos os professores da rede. (APEOESP, 1996d, p. 01)

Ao final de 1998, além destas, houve a incorporação de novas reivindicações, todas decorrentes da reforma educacional: concurso público para todos os professores e de todas as disciplinas; grade curricular com 6 aulas no período diurno e 5 aulas no período noturno; melhor distribuição da grade curricular para não haver discriminação em nenhuma área do conhecimento; readmissão dos professores demitidos; indenização dos professores ACTs que perderam aulas; interrupção e revisão do processo de municipalização; retorno do abono de ponto para as eleições da APEOESP; anistia das faltas relativas às greves de professores; vale alimentação de R\$ 15,00; além do rebaixamento da proposta de número máximo de alunos por classe que passa agora a exigir 35 alunos em todos os níveis (APEOESP, 1999a, p. 04).

Concluindo, verificamos que as ações sindicais da APEOESP, caracterizam-se pela adoção de um sindicalismo de participação que: 1. por conceber a globalização econômica como

⁷⁶ A APEOESP encaminhou à SEE abaixo-assinados sobre diversos temas: pela autonomia do Conselho de Escola, pelo cancelamento de demissões de professores, pelo debate público sobre projetos da SEE, pela manutenção de educação física, educação artística e língua estrangeira no currículo, pela volta da grade curricular de 1997, pela ampliação de vagas para concurso PEB II, entre outros.

inevitável, enfatiza a necessidade da valorização da educação como instrumento de qualificação da mão-de-obra e conseqüente inserção do país no mercado mundial. Para tal é necessário o compartilhamento de propostas possíveis com “diversos setores sociais”, privilegiando associações empresariais e as instâncias do Estado; 2. há, portanto, o rebaixamento na pauta de reivindicação, mediante a confiança na democracia, como ponto central do debate político, pois garante o exercício do papel do sindicato, que é garantir avanços através de acordos com a “sociedade civil”; 3. a participação do sindicato, portanto, ocorre sob as bases dos projetos do governo, de cunho neoliberal, sobre as quais são construídas alternativas como forma de garantir menos perdas aos trabalhadores da educação; 4. esta estratégia é balizada pela concepção de que a base da categoria não compreende as questões políticas gerais, assim os projetos do governo são analisados individualmente, deslocando-os do contexto, tratados isoladamente; 6. desta forma, os métodos de confronto são evitados, substituindo-os por métodos de ação indireta.

O balanço retrospectivo da atuação sindical da APEOESP durante o governo Covas aponta para o fracasso desta concepção sindical, pois a categoria viu negadas todas as suas reivindicações, sendo que as formas de luta não trouxeram conquistas ou fizeram avançar na aliança com a população em prol da escola pública, além de ter causado o enfraquecimento do sindicato junto à categoria.

Porém, este sindicalismo de participação foi reafirmado pela Articulação Sindical em campanha eleitoral da APEOESP no ano de 1998. As principais propostas da Chapa 6, estavam assentadas sobre a perspectiva de aprofundamento desta concepção, somada à orientação assistencialista, que fôra derrotada duas décadas antes.

A visão da “nova” diretoria da APEOESP estava vinculada à idéia de que a “estabilidade econômica recessiva imposta pelo governo federal, com a escalada do desemprego e da exclusão social, impõe novas dificuldades, exigindo novos instrumentos de luta e a mobilização permanente em defesa das conquistas e direitos dos professores” (APEOESP, 1999a, p. 05) e para tanto, propunha uma intensa campanha de sindicalização, orçamento participativo na entidade, aprimoramento dos canais de comunicação com o associado, além de “criar cooperativas habitacionais e de crédito e plano de saúde próprio para os professores” (Ibid, p. 05).

O sindicato dirigia-se, cada vez mais, para as questões corporativas, assistencialistas, negando uma concepção classista e anticapitalista. Arrefecia frente aos avanços da “reforma” neoliberal na educação, ao mesmo tempo em que abandonava a categoria à própria sorte.

Este sindicalismo seria, porém, amplamente questionado um ano depois, com a organização e enfrentamento espontâneos da base, buscando reverter as perdas acumuladas nos últimos seis anos.

3.5 A greve de 2000: contra a política neoliberal do governo... ou quando a categoria ultrapassa a direção.

Por considerarmos um momento significativo, que expôs, pelo caráter de enfrentamento dado pela categoria, a essência do movimento sindical de professores da rede pública do Estado de São Paulo, encerraremos este trabalho com a análise desta que avaliamos ser uma passagem sintomática da correlação de forças entre o governo estadual e o movimento de professores que disputaram acirradamente diferentes projetos para a educação pública paulista.

Transcorridos seis anos desde o início da implantação da “reforma” educacional neoliberal no Estado de São Paulo, em 2000, inicia-se, em março, mais uma campanha salarial. A pauta de reivindicações é extensa, mas as propostas da direção enfatizam a questão salarial, colocando como centro da campanha “Reajuste Salarial Já!”, com a reivindicação de 39,34% o que levaria à cinco salários-mínimos por 24 horas-aula (APEOESP, 2000a, p. 01).

Em fevereiro de 2000, a APEOESP avaliava que a “principal reivindicação de todos os trabalhadores em educação de São Paulo: (seria) reajuste salarial, já!” (APEOESP, 2000a, p. 03) e inicia com outras entidades representantes dos trabalhadores em educação (AFUSE, APASE, APAMPESP, CPP E UDEMO) uma campanha salarial unificada, lançada em 17 de março na sede da APEOESP.

A primeira assembléia unificada do magistério, realizada em 07 de abril, na Praça da República, surpreendeu pelo número de manifestantes presentes logo no início da campanha salarial: 15 mil. Formas de luta foram debatidas e a aprovação de uma greve imediatamente foi descartada pela direção da APEOESP que defendeu “um calendário de mobilização na

perspectiva de construir a greve, se o governo não atender as reivindicações” (APEOESP, 2000b, p. 03).

Em 28 de abril de 2000, o conjunto de entidades dos trabalhadores em educação deflagra greve com a presença de 30 mil manifestantes, em Assembléia na Praça da República. A pauta de reivindicações da APEOESP tinha como centro a questão salarial, sintetizada no mote “no mínimo, cinco mínimos”. Esta reivindicação, que resgatou a campanha eleitoral da primeira gestão Mário Covas (1995-1998), consistia no piso emergencial de 5 salários mínimos para 24 horas semanais, acrescido da ampliação da proposta “perspectiva da conquista do piso do DIEESE”.

Outros pontos sobre condições de trabalho, também constavam da pauta de reivindicações, porém como secundários. Entre eles:

- no máximo 35 alunos por sala no ensino fundamental e médio;
- volta da grade curricular de 1997 (6 aulas diurno e 5 noturno);
- reabertura de todas as escolas fechadas;
- reabertura dos períodos ociosos;
- readmissão dos professores demitidos;
- contra a reforma do Ensino Médio; entre outras.(APEOESP, 2000a, p. 03)

O governo estadual não dialoga com as entidades em greve e a APEOESP solicita, então, a intermediação de deputados estaduais para forçar a abertura das negociações.

A adesão à greve cresce na proporção do descontentamento da categoria com as condições de trabalho e chega à 50% de paralisação no Estado em início de maio.(APEOESP, 2000b, p. 04)

Em 05 de maio ocorre a terceira assembléia dos professores, realizada no vão livre do Museu de Arte de São Paulo (MASP), na Avenida Paulista com a presença de 30 mil professores. Nesta assembléia dois fatos merecem destaque. O primeiro diz respeito à radicalidade das proposições da categoria, quando os professores presentes aprovaram, contrariamente à proposta da diretoria do sindicato, a inversão do eixo de negociação com a SEE, que até este momento não se dispusera a dialogar com o sindicato. O segundo, refere-se ao distanciamento da base em relação ao sindicato, apresentada como desconfiança na direção. Os presentes aprovaram a

formação de uma comissão de professores que deveriam acompanhar a direção do sindicato nas negociações com a SEE.

A inversão do eixo de negociação consistia em colocar no topo das propostas da categoria algumas reivindicações que até então estiveram subtraídas diante da questão salarial. Foi aprovado, portanto, que cinco pontos seriam prioritários, sendo que o reajuste salarial seria a última reivindicação a ser negociada. Os elementos em pauta de negociação ficariam assim ordenados: 1. no máximo 35 alunos por sala no ensino fundamental e médio; 2. volta da grade curricular de 1997 (6 aulas diurno e 5 noturno); 3. reabertura de todas as escolas fechadas; 4. reabertura dos períodos ociosos; 5. readmissão dos professores demitidos; 6. contra a reforma do Ensino Médio; cinco salários mínimos para 24 horas-aula⁷⁷.

A inversão da proposta do sindicato significou a intenção da categoria em reverter o núcleo das medidas da Reforma da Educação da Rede Pública de São Paulo ao aprofundar a radicalidade das críticas ao projeto neoliberal instituído nos seis anos que antecederam esta greve.

A radicalidade deste ato consiste da substituição do reajuste salarial, corporativo, pontual, pela luta contra um projeto global e articulado que destruía a escola pública e, conseqüentemente, as condições de trabalho dos professores. Os professores, compreendendo a abrangência das medidas em implantação, elegeram pontos essenciais para seu desmonte, transformando a greve em um instrumento de luta contra o projeto neoliberal na educação pública paulista e as reivindicações em consigna de diálogo com a população.

A Articulação Sindical, à frente da APEOESP, porém, negligenciou a demanda da categoria, anulando completamente a votação da assembléia que invertia o eixo de negociações e a possibilidade de acompanhamento das reuniões.

Em todos os documentos da APEOESP⁷⁸ posteriores à assembléia de 05 de maio, continua constando a reivindicação prioritária de reajuste salarial. Vejamos alguns exemplos.

Jornal da APEOESP - Linha do tempo da greve – “a assembléia decide pela continuidade da greve. Em seguida, os participantes realizam passeata até a Praça da República, diante da sede da SEE” (APEOESP, 2000b, p. 04)

⁷⁷ Esta informação tem origem na participação da autora na referida assembléia como professora da rede estadual de São Paulo e em informativos dos setores de oposição à direção da APEOESP.

⁷⁸ Consultamos os seguintes documentos: Jornal da APEOESP, Fax Urgente, Suplementos Especiais sobre a greve, inserção na mídia escrita e televisiva.

Fax Urgente nº 24 – 05/05/00 – “A assembléia deliberou também adotar como eixo central da greve a defesa da escola pública, do emprego e do salário, **reafirmando a reivindicação de um piso salarial de cinco salários mínimos para o magistério**” (APEOESP, 2000p, p. 01, grifo nosso);

Fax Urgente nº 25 – 09/05/2000 – texto de abaixo-assinado dirigido ao governador Mário Covas – “Nós, abaixo-assinados, vimos à vossa presença manifestar nosso apoio à luta do magistério por reajuste salarial imediato e pela melhoria de condições de trabalho (...) objetivando a implementação do piso de cinco salários mínimos (54,71% de reajuste salarial)” (APEOESP, 2000q p. 01);

Fax Urgente nº 29 – 16/05/00 – “comunicamos que a matéria paga na TV no dia 17 de maio, para divulgar a continuidade da greve, ressaltar nossas reivindicações (no mínimo, cinco mínimos), convocar a Assembléia do dia 18 de maio e declarar Covas inimigo da Educação (...) será veiculada no intervalo da novela da TV Globo, a partir das 19h10” (APEOESP, 2000s, p. 03).

A direção da APEOESP, demonstrou estar disposta a anular as reivindicações da categoria em suas próprias instâncias decisórias, desrespeitando, em absoluto, o princípio de representatividade. O aparelho sindical, através de seu setor de comunicações, foi utilizado, então, para fazer esquecer as deliberações da categoria, contrárias à concepção da direção.

O ponto alto da greve ocorre no dia 18 de maio, em ato unificado com o funcionalismo público, na avenida Paulista. Diversas categorias entram em greve: os trabalhadores da secretaria estadual da saúde, das Universidades paulistas, o serviço público federal e concentram-se em uma manifestação com cerca de 50 mil manifestantes. O governo estadual aciona uma forte repressão policial, que culminou com três manifestantes feridos gravemente.

A greve contou ainda com um acampamento de professores em frente à SEE⁷⁹, com a prisão e a instauração de inquéritos criminais movidos pelo governo do Estado contra quatro professores.

A intransigência da SEE, que não abre negociação com as categorias em greve e a desconfiança da categoria na direção do sindicato que não encaminha suas deliberações, enfraquece a greve, que chega ao fim em 14 de junho de 2000, quando a maioria dos professores já havia retornado às salas de aula.

⁷⁹ O acampamento de professores instalado em frente ao prédio da SEE, durou um mês, sendo mantido, sobretudo, por militantes da oposição. Foi retirado sob força policial na madrugada de 12 de junho.

A greve resultou para o magistério paulista em um abono entre R\$ 48,00 e R\$ 80,00 (de acordo com a jornada de trabalho) e o aumento do vale-refeição de R\$ 2,00 para R\$ 4,00 e a interrupção da implantação da Reforma do Ensino Médio⁸⁰. Na avaliação da direção da APEOESP,

nossa greve, para além do aspecto salarial, expôs diante de toda a sociedade o conjunto da política educacional deste governo (...) Covas/Rose Neubauer saem profundamente desgastados deste enfrentamento com o Magistério (...) Saímos da greve de cabeça erguida, unidos, mobilizados e dispostos a continuar, com mais entusiasmo, na luta em defesa da Escola Pública e pelo atendimento de nossas reivindicações educacionais, profissionais e salariais (APEOESP, 2000b, p. 03)

Diferentemente da direção da APEOESP, avaliamos que a categoria volta às salas de aula fragmentada, desencorajada e desconfiada do poder de intervenção dos professores em seu próprio sindicato, questionando a validade da greve teve como consequência um calendário de reposição de aulas, 48 dias de paralisação nos prontuários dos professores e resultados pífios comparados ao seu potencial. Dois projetos de educação se enfrentaram durante a greve. Um, o projeto neoliberal. Outro, seu contrário. Não desenhado, pouco aprofundado, quase um desconhecido, mas uma nítida resistência à extensão da deterioração dos direitos à educação pública, que ficou pelo caminho. Avançou o neoliberalismo no Estado de São Paulo, avançaram as forças conservadoras.

⁸⁰ A Reforma do Ensino Médio começa a ser apresentada à rede estadual em 1997 com a publicação da Resolução nº 307/MEC apreciada pelo Conselho Nacional de Educação em 07/07/97. Tal reforma consistia em organizar o currículo do Ensino Médio em base nacional comum e parte diversificada. Uma das consequências imediatas da implantação da reforma seria a diminuição do número de aulas, com possibilidade de parcerias com escolas privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise do sindicalismo, amplamente debatida nos meios acadêmicos e sindicais, pode ter conseqüências de grande envergadura para a classe trabalhadora.

Desde a crise do capital, iniciada na década de 70 nos países capitalistas centrais e, posteriormente, difundida nos países dependentes, as conquistas dos trabalhadores têm sido ferozmente atacadas, estando o fim dos direitos sociais no centro da investida capitalista para recomposição das taxas de mais-valia.

Formulações liberais, temporariamente abandonadas após o colapso da economia com a queda da bolsa de Nova York, foram reintegradas ao pensamento econômico internacional com novas roupagens. O neoliberalismo, apresenta-se, como o modelo econômico-social capaz de salvar o capitalismo, modernizando-o, o que significa dizer, intensificando a ação do mercado, regredindo o papel do Estado com os gastos públicos e redimensionando a atuação política das classes trabalhadoras com a restrição dos espaços democráticos.

O setor educacional foi diretamente atingido pelas medidas neoliberais que introduziram e/ou aprofundaram princípios como o da competitividade e qualidade, através de reformas nos sistemas educacionais, ordenadas e implementadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e FMI.

No Brasil, estas medidas tiveram maior difusão a partir dos anos 90 com a eleição de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso para a presidência e Mário Covas para o governo do Estado de São Paulo.

A resposta do movimento sindical à implementação das medidas neoliberais foi por nós analisada através de um recorte temático que focalizou o enfrentamento da “reforma” educacional neoliberal no Estado de São Paulo pela APEOESP.

Podemos afirmar com a realização desta pesquisa que, o processo de construção do sindicato como uma entidade sindical instrumento de luta dos professores da rede estadual teve dois momentos: o primeiro, iniciado nas greves de 1978/79, de consolidação do aparato sindical e de um projeto de sindicato - o sindicalismo de massa - ; o segundo, o declínio do sindicalismo de massa com o enfraquecimento da capacidade de intervenção e elaboração de políticas sindicais pela base e seu conseqüente afastamento das instâncias decisórias do sindicato. Este período tem início durante a segunda metade da década de 80 e tem como traço principal a ênfase nas reivindicações salariais e a

investida na institucionalização de conquistas, fazendo da mobilização da categoria um instrumento de pressão externa sobre os governos.

Ao final da década de 80, o sindicalismo de massa, embora ainda agregasse grande contingente de manifestantes, demonstrava suas debilidades. As conquistas eram cada vez menores, as reivindicações mais pontuais, a categoria menos militante e o sindicato obtinha menos apoio da população usuária da escola pública a cada greve.

As medidas neoliberais na rede de ensino público estadual aprofundaram os problemas da ação sindical com a introdução do desemprego na rede, da instabilidade no trabalho e com a intensificação da precariedade e controle sobre a ação pedagógica.

A direção do sindicato, a corrente Articulação Sindical, responde à introdução do neoliberalismo na educação em São Paulo com a adoção do sindicalismo de participação, que assume a necessidade da introdução de mecanismos de mercado para o desenvolvimento capitalista brasileiro para uma melhor participação no mercado internacional. Decorre desta concepção o esvaziamento da radicalidade grevista com a substituição dos instrumentos de luta históricos da categoria por “novas formas de luta” indiretas, privilegiando as instâncias de negociação no interior do aparelho estatal.

Assumir o sindicalismo de participação em meio ao avanço das medidas neoliberais significa renunciar ao enfrentamento do neoliberalismo e debilitar a organização e mobilização dos professores. Este fato fica evidente durante a greve de 2000, quando a direção abandona a radicalidade da categoria e investe na negociação passiva, negando à categoria a utilização do aparelho sindical ao negligenciar a principal reivindicação da base: o fim das medidas neoliberais na educação no Estado de São Paulo.

A greve de 2000, negou a ilusão difundida por um sindicalismo que afirma a derrota da classe trabalhadora e de seus instrumentos de luta. Demonstrou que os limites da exploração do trabalho e do esvaziamento de significados transformadores da profissão docente são vivenciados pelos trabalhadores em educação, como a espoliação da vida é sentida por todos os trabalhadores que estão sujeitos às consequências da política neoliberal. Aqueles que estão derrotados em suas perspectivas, não são os trabalhadores desempregados, professores precarizados, seres humanos desumanizados, mas aqueles que por não ultrapassarem a ordem neoliberal, por não compreenderem seus efeitos para a humanidade, por não sustentarem as bandeiras de luta históricas de luta dos trabalhadores, aderem ao retrocesso, à imposição, à decadência e vêem no velho sistema explorador capitalista uma “nova” história.

ANEXO 1

Documento do Movimento de União dos Professores - MUP

A situação a que estão submetidos os professores atualmente só pode ser definida como de extrema gravidade.

Sujeitos a exaustivas jornadas de trabalho, e para compensar a insignificância dos salários, pouco é o tempo que sobra aos professores para o preparo profissional, para o aprimoramento didático-pedagógico que pode fazer-nos passar de professores a verdadeiros educadores.

Independentemente de ter como patrão o Estado o entidades particulares, assumindo diferentes matizes, a situação dos professores e de todos os profissionais ligados à Educação é a mesma.

Como agravante, não contamos ainda com uma única associação de classe que a dos representantes, que combata intransigentemente em defesa de nossos interesses. Hoje somos representados por um grande número de associações e sindicatos, o que é verdadeiro entrave ao encaminhamento unitário das lutas dos educadores pois nos fragmenta pó níveis de ensino e vinculação empregatícia quando é de extrema necessidade a união.

Em situação que descrevemos, longe de ser “privilégio” dos professores, tem sido vivida por todos os trabalhadores. Privados dos mais elementares direitos, impedidos de livremente se organizarem na luta por melhores condições de vida e trabalho, os trabalhadores não puderam, ainda, construir a entidade maior, que congregue a todos sem exceção.

Em resposta a essa situação global, nós do Movimento pela União dos Professores – MUP, nos dispomos a combater em defesa dos interesses de todos os educadores, atuando nas várias entidades com o objetivo de unificar as lutas, na perspectivado sindicato único, independente, reivindicativo. Entendendo que a vitória de nossa luta está subordinada à vitória da luta de todos os trabalhadores.

O Movimento pela União dos Professores, movimento democrático e reivindicativo, que organiza professores de todos os níveis no combate pelos seus direitos, define-se, hoje, pela luta pela convocação de uma Assembléia Constituinte que seja precedida de livre organização político-partidária para todos os setores, por entender que é a concretização das lutas por Liberdades Democráticas, pelo Sindicato Único livre e reivindicativo, pela União dos Professores, que norteiam nosso combate.

Boletim do Movimento pela União dos Professores. Campinas, set. 1976

ANEXO 2

Pontos de Unidade do Movimento de Oposição Aberta dos Professores

1. **Caráter:** O MOAP é um movimento sindical que atua no sindicato enquanto uma oposição e nas associações dando a essas um caráter sindical; é democrático e aberto à participação de todos os professores e visa a organizar a categoria na luta por melhores condições de vida e trabalho e pelo ensino voltado para os interesses do povo.
2. **Organização:**
 - 2.1 O movimento tem uma comissão coordenadora aberta, eleita e destituível a qualquer momento em reuniões plenárias com a tarefa de encaminhar as decisões da maioria no período interplenárias. Desde já esta comissão tem a função de elaborar o boletim do movimento. Esta comissão se reúne ordinariamente aos sábados às 14 horas em lugar fixo.
 - 2.2 Outras comissões poderão ser formadas, sempre ligadas a tarefas concretas e sobre decisão da maioria, em reuniões plenárias.
 - 2.3 O movimento tem sua unidade garantida através de pontos de unidade que formam a linha orientadora de sua ação.
 - 2.4 O movimento tem uma imprensa livre e aberta, isto é, todas as publicações do movimento tem seu conteúdo e posições definidas pela maioria, sendo no entanto aberto a manifestação de posições divergentes que integrem o movimento a partir de seus pontos de unidade. Os artigos do boletim mensal são votados na última reunião de cada mês.
 - 2.5 A organização do movimento se dá em dois níveis:
 - a) pela base em núcleos por escolas que, ao lado de encaminhar lutas próprias de cada estabelecimento, unem estas lutas com a do conjunto da categoria.
 - b) nas reuniões plenárias abertas a todos os professores. Estas são a única instância deliberativa do movimento e nelas se unificam os diversos núcleos. Serão convocados sempre a partir de mobilizações concretas existentes na categoria, pelo voto de 1/3 dos presentes nas reuniões coordenadoras.
 - 2.6 O movimento em um conjunto de reivindicações da categoria resultado de seus pontos de unidade. Este conjunto de reivindicações deve ser aprovado em plenário item por item, devendo, a partir de mobilizações, ser enriquecido ou modificado por maioria nas plenárias.

MOAP 1977 mimeografado

ANEXO 3

QUADRO COMPARATIVO DOS PROFESSORES ASSOCIADOS À APEOESP

ANO	PROFS ASSOCIADOS**	SUBSEDES
1979	*	18
1981	*	19
1983	19.000	23
1985	33.000	30
1987	55.000	46
1989	65.000	57
1991	80.000	64
1993	122.000	76
1995	150.000	87
1997	150.000	91
2000	139.993	

Fonte: Jornais da Apeoesp

* A contagem dos associados foi prejudicada pelo corte nas mensalidades pela PRODESP

** O mês de referência para contagem de sócio é dezembro.

ANEXO 4

QUADRO COMPARATIVO DAS GREVES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO ENTRE 1982 E 2000

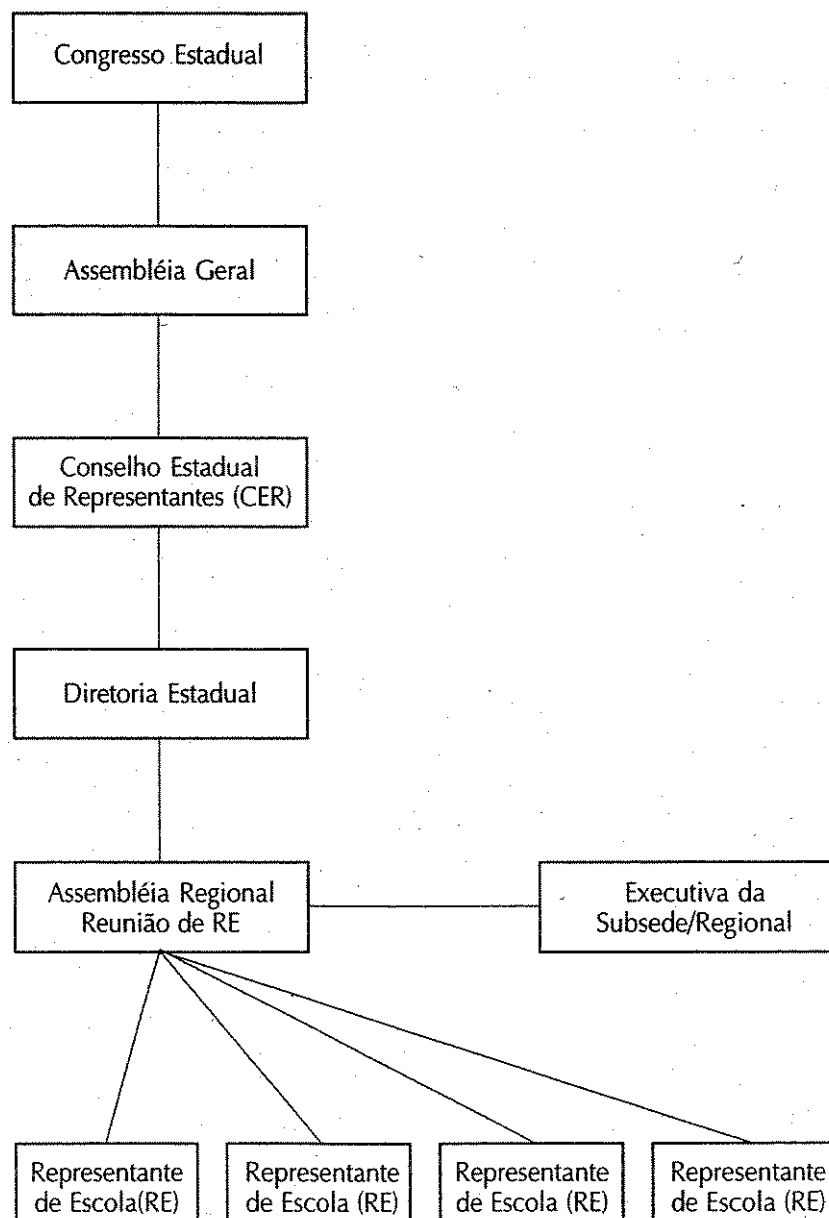
Ano/governo	Dias parados	Principais Reivindicações	Conquistas	Observações
1982/ Maluf	4 dias 22 a 26/03	140% de reajuste sem parcelamento	40% a partir de março	Apoio dos pais; suspensão de 21 diretores pelo governo
1984/Montoro	25 dias	Reajuste 70%, devolução de 5 referências perdidas no governo Maluf, reajuste semestral, contagem de tempo em dias corridos, reestruturação da jornada de trabalho, eleições diretas para delegado de ensino e presidente da República	Não houve ganhos salariais, mas organizativos	Greve conjunta com CPP, APASE, Udemo. Assembleia entre 40 e 70 mil pessoas Apoio de 86,4% da população
1985/Montoro	5 dias	Reajuste de 47,7%, incorporação da jornada integral para efeito da aposentadoria, reestruturação da jornada de trabalho	Abono de 25% para maio e junho, estatuto do magistério – lei 444/85	Greve apenas da APEOESP, adesão de 40% da categoria
1986/Montoro	24 dias 10/09 a 03/10	Piso salarial de 5 salário mínimos para jornada parcial 20h/a para PI	Reajuste geral do funcionalismo público em jan/87, não desconto dos dias parados, reposição de aulas de acordo com o calendário do conselho de escola	Adesão do CPP em 19/09 e Udemo em 22/09
1987/Quécia	15 dias – 7 a 22/05 e 7 dias – 11 a 18/07	Manutenção do gatilho, pagamento do gatilho	Deputados rejeitam proposta do governo e STF garante o pagamento de 3 gatilhos pelo Estado	Greve de todo o funcionalismo

Ano/governo	Dias parados	Principais Reivindicações	Conquistas	Observações
1988/Quércia	34 dias 11/02 a 15/03	144% de reposição + 15% de produtividade	70% + 18% de produtividade+ 100,6% de reajuste a partir de 1/04, desconto em 2 vezes dos dias parados, calendário do conselho de escola para reposição de aulas, promessa de discussão sobre projetos do governo com lideranças das entidades do funcionalismo, extensão dos 18% de gratificação aos aposentados	
1988/Quércia	20 dias 23/09 a 12/10	85% de reposição	15% novembro e 15% dezembro para todo o funcionalismo	Greve do funcionalismo Adesão de 30 a 40% dos professores Chamada aos pais em Carta Aberta no 79º dia de greve
1989/Quércia	80 dias 20/04 a 07/07	Piso salarial profissional para o magistério unificado nacionalmente de 1 salário mínimo do DIEESE para jornada de 20 h/a semanais, reposição de todas as perdas salariais, definição de data base para 1º de maio, aplicação imediata de direitos conquistados pelo magistério na constituição (13º salário, 1/3 férias, etc.), por uma Lei de Diretrizes e Bases e uma Constituição Estadual que atenda aos interesses da comunidade escolar.	Reajuste de 51 a 126%	

Ano/governo	Dias parados	Principais Reivindicações	Conquistas	Observações
1992/Fleury	4 semanas	Estabelecimento de uma política salarial com reajustes acima da inflação, reposição de perdas salariais, piso de um salário mínimo do DIEESE para jornada de 20 h/a semanais	30% reajuste + 12 referências	Acontece o concurso para PII – 50 mil vagas
1993/Fleury	79 dias	Reajustes mensais de acordo com a inflação, piso salarial de um salário mínimo do DIEESE para PI com jornada de 20 h/a semanais	Aprovação na ALESP de LO para aplicação de 30% do ICMS em educação	Ocupação da ALESP pelos professores durante 9 dias
1995/Covas	34 dias 27/03 a 28/04	5 salários mínimos por 20 horas-aula	Data-base em março e aumento do piso de PI de R\$ 140,00 para R\$ 200,00	
1998/Covas	13 dias 08/05 a 20/05	Revogação do decreto 43.630 que permitia a demissão de ACTs ao final do ano letivo		a revogação do decreto ocorreu em 18/11, à revelia da greve
2000/Covas	48 dias	máximo de 35 alunos por sala, volta da grade curricular de 1997, reabertura de salas e períodos fechados, readmissão de professores, fim da reforma do ensino médio, 5 salários mínimos por 24 horas-aula	Gratificação de R\$ 48,00 a R\$ 80,00 e aumento do vale-refeição de R\$ 2,00 para R\$ 4,00	Campanha unificada com o funcionalismo público e entidades da educação. Forte repressão policial em 18/05/2000

Fontes: Kruppa, 1994 e Jornais da APEOESP.

Organograma da APEOESP



CARTILHA

contra a reorganização da rede pública de ensino

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO IMPONDO RUMOS



MUDAR PARA QUEM?



Cartilha contra a reorganização da rede pública de ensino. Novembro de 1995.

- 2. FHC RESSA O ACORDO NACIONAL COM SEU PLANO EDUCACIONAL BOLA PRA COVAS.**



- 3- COUAS FINGE QUE
NEGOCIA UM PLANO
DE CARREIRA, MAS
SÓ ENROLA O
MEIO DE CAMPO!
DEVOLVE PRA
FHC.**

- 5.** COVAS ENTRA DE RASTEIRA E PASSA O FACHO NOS PROFESSORES CONCURSADOS. CRUZA PRA FHC.

- 4. FIC CHUTA A CANELA E PROFÊ O FIM DA ESTABILIDADE DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS E DA APOSENTADORIA ESPECIAL. TODA FRA CONAS.**



- ## 6. FHC CHUTA O PAU DA BARRACA E PROPÕE MUNICIPALIZAR O ENSINO TRA PIORA-LO AINDA MAIS. JOGA TRA GRANDE ÁREA

- 7. OVAS E FIC INVADEM A ÁREA
FRA DESMOBILIZAR OS INDICADOS
E PRIORIZAR O ENSINO PÚBLICO
DE VEZ!**

- 8- E VOCÊ? VAI FICAR SÓ NA DEFESA? OU A POPULAÇÃO VAI PRO ATQUE OU LEVA UMA GOLEADA MORTAL !!!**

Os Parceiros de Covas
Página 4

ANEXO 8

DISQUE VAGA E EMPREGO

A APEOESP CRIOU O "DISQUE VAGA E EMPREGO" ATRAVÉS DO TELEFONE (9011) 222-1124, PODEM SER FEITAS DENÚNCIAS DE DEMISSÃO OU FALTA DE VAGAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO. PROFESSORES QUE TENHAM SIDO DISPENSADOS OU ESTUDANTES QUE NÃO ENCONTRARAM VAGAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS PODEM TELEFONAR ENTRE 9H30 E 18H30.

A APEOESP PRETENDE REUNIR TODAS AS INFORMAÇÕES E ELABORAR UM DOSSIÊ SOBRE AS DEMISSÕES, A SUPERLOTAÇÃO E A FALTA DE VAGAS. ESSE VAI SER MAIS UM MATERIAL QUE UTILIZAREMOS PARA DENÚNCIAR À SOCIEDADE A FALTA DE COMPROMISSO DO GOVERNO ESTADUAL COM UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE PARA TODOS.

ENTRE EM CONTATO PELO TELEFONE (9011) 222-1124
HORÁRIO: DAS 9H30 AS 18H30

Toda pressão sobre a Assembleia Legislativa

A Secretaria da Educação enviou na manhã de 26 de novembro sua proposta de Plano de Carreira do Magistério à Assembleia Legislativa. Em mais um flagrante desrespeito à categoria,

a SE convocou a APEOESP e demais entidades à tarde apenas para comunicar que o projeto já havia sido enviado ao Parlamento. O desrespeito chegou a tal ponto que, na mensagem enviada à As-

sembleia, o governador Mário Covas disse que a elaboração do projeto foi "precedida de amplos entendimentos com as entidades representativas do setor", o que obviamente não é verdade. O go-

verno e sua Secretaria da Educação mantiveram suspensa por mais de dois anos a negociação do Plano com as entidades e em setembro abandonaram unilateralmente as negociações, alegando não ter nada mais a oferecer.

Conforme a APEOESP vinha convocando desde outubro, agora que o projeto está no Parlamento as subseções devem levar o maior número possível de professores para pressionar os deputados estaduais na defesa da Carreira que queremos. Reproduzimos ao lado o esquema de revezamento das subseções por dia da semana, de forma a garantir a pressão constante sobre os parlamentares.

Em relação ao projeto que a Secretaria já havia apresentado anteriormente, a única alteração foi o aumento do número de níveis de evolução, de 4 para 5 no caso dos professores, e de 3 para 4 no caso dos especialistas. Quanto aos demais pontos, como jornada e piso, a SE manteve o que já vinha propondo. Para subsidiar a mobilização da categoria, as subseções estão recebendo da Diretoria da APEOESP um material analisando todos os pontos da proposta da SE.

MOBILIZAÇÃO

Diante da recusa da Secretaria da Educação em continuar negociando nossa Carreira, a Assembleia do Magistério de 16 de outubro reafirmou por unanimidade a rejeição ao projeto do governo e aprovou que a categoria deve fazer uma grande pressão sobre os deputados estaduais. Além das caravanas à Assembleia Legislativa, a estratégia de mobilização inclui pressão direta sobre os parlamentares em suas próprias regiões eleitorais e envio de cartas, faxes e aerogramas aos gabinetes, reafirmando nossas reivindicações. O modelo da "Carta aos Deputados" e a relação dos 94 parlamentares, com os números dos gabinetes, do telefone e do fax, já foram enviados às subseções.

Para que a pressão seja ainda mais efetiva, os professores devem divulgar nossas reivindicações também nos órgãos de imprensa de cada região.

Diante da possibilidade do projeto ser votado pela Assembleia Legislativa no mês de dezembro, é fundamental nossa mobilização e pressão diária sobre os parlamentares para que seja aprovada uma Carreira de real interesse do Magistério.

REVEZAMENTO DAS SUBSEÇÕES

SEGUNDAS-FEIRAS

Itaquera, Sudoeste, São Caetano, São Bernardo, Mauá, Bebedouro, Cruzeiro, Lorena, Indaiatuba, Salto, Atibaia, Bragança Paulista, Ourinhos, Piraju, Barretos e São Roque.

TERÇAS-FEIRAS

Vila Prudente, Leste-Moóca, Itaquaquecetuba, Franco da Rocha, Poá, Guaratinguetá, Pindamonhangaba, Araraquara, São Carlos, Jundiaí, Americana, Jacareí, Andradina, Pereira Barreto, São Sebastião, São José dos Campos, Orlandia, Taubaté, Botucatu e Avaré.

QUARTAS-FEIRAS

Leste-Penha, Leste-Tatuapé, S. Miguel Paulista, Carapicuíba, Itapevi, Osasco, Diadema, Piracicaba, Campinas, Limeira, Araras, Sorocaba, Pres. Prudente, Pres. Venceslau, Ribeirão Preto, Casa Branca, Jaboticabal, Registro, Litoral Sul e S. J. do Rio Preto.

QUINTAS-FEIRAS

Norte-Santana, Sul-Santo Amaro, Guarulhos, Santo André, Cotia, Araçatuba, Penápolis, Lins, Marília, Bauru, Jaú, Itapeva, Itapetininga, Rio Claro, Hortolândia, Franca, São João da Boa Vista, Pirassununga e Baixada Santista.

SEXTAS-FEIRAS

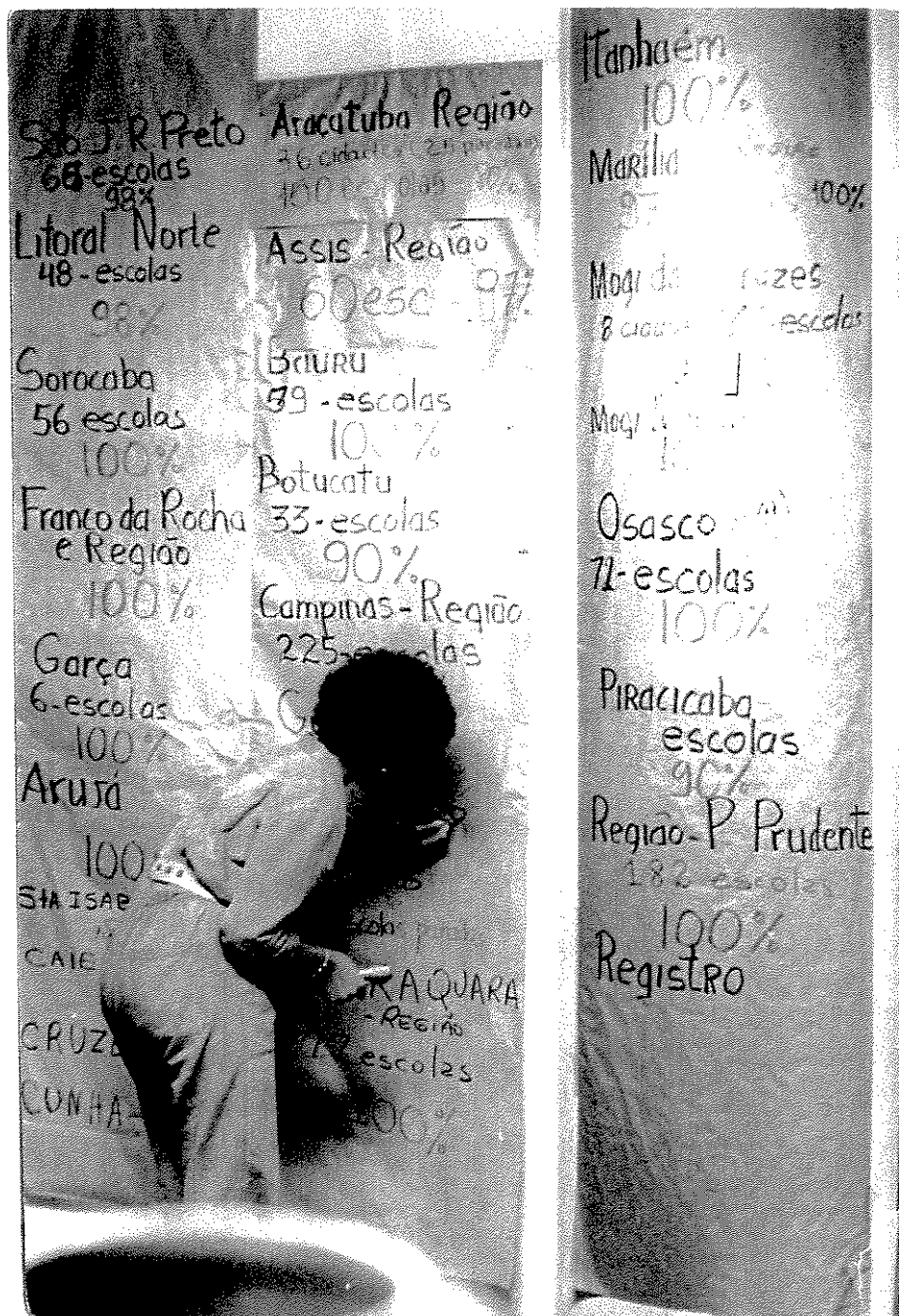
Sudeste/Centro, Oeste-Lapa, Mogi das Cruzes, Suzano, Taboão da Serra, Jales, Fernandópolis, Votuporanga, Olímpia, Dracena, Teodoro Sampaio, Osvaldo Cruz, Tupã, Assis, Mogi-Mirim e Catanduva.

ANEXO 10



Greve
23 de novembro de 1983
Foto: Beto Florêncio
Arquivo: APEOESP

ANEXO 11



Greve
05 de abril de 1984
Foto: Beto Florêncio
Arquivo: APEOESP

ANEXO 12



Assembléia Geral
14 de abril de 1984
Foto: Mário Omura
Arquivo: APEOESP

ANEXO 13



Passeata Praça da Sé
17 de setembro de 1986
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 14



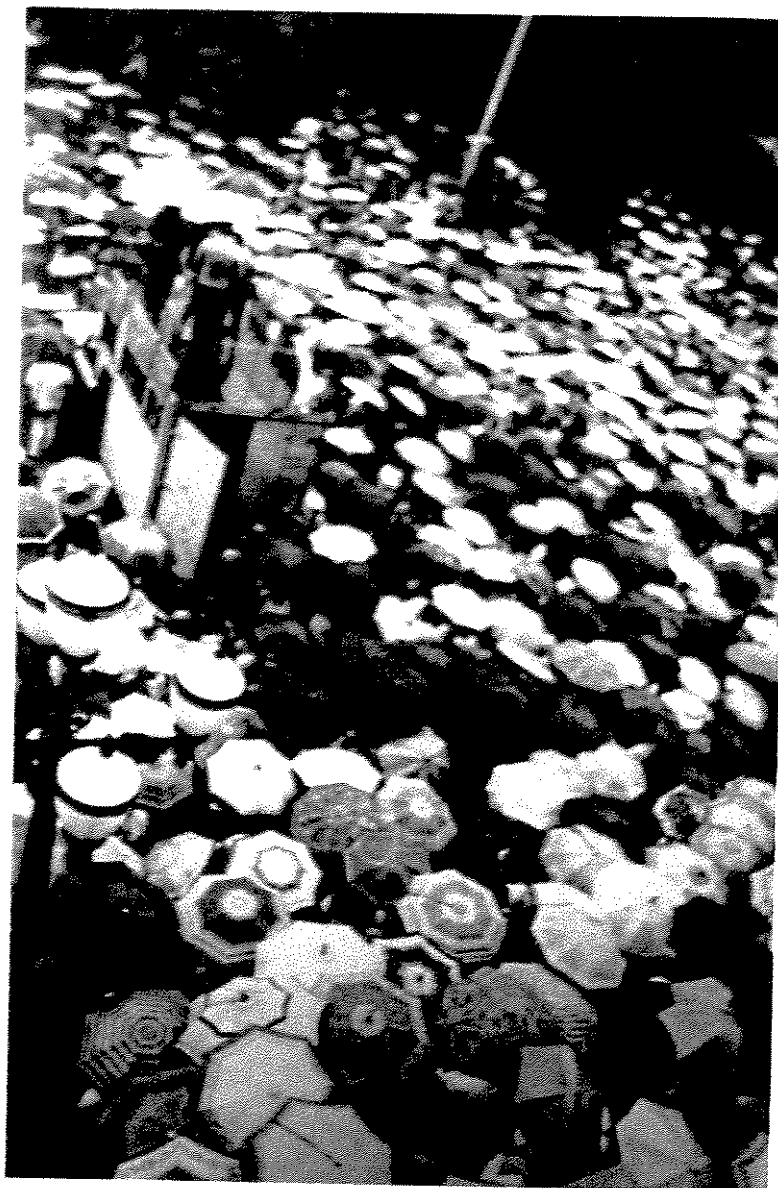
Assembléia Geral Estádio do Morumbi
25 de fevereiro de 1988
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 15



Assembléia Geral Estádio do Morumbi
15 de março de 1988
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 16



Assembléia Geral Praça da República
13 de abril de 1988
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP



Assembléia no MASP
08 de outubro de 1993
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 18



Ocupação da Assembléia Legislativa de São Paulo
21 de outubro de 1993
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 19



Ato Público na Assembléia Legislativa de São Paulo

24 de outubro de 1993

Foto: Regina Vilela

Arquivo: APEOESP

ANEXO 20



Assembléia Geral no Palácio dos Bandeirantes
31 de março de 1995
Foto: Regina Vilela
Arquivo: APEOESP

ANEXO 21



Assembléia Geral Unificada no MASP
12 de maio de 2000
Foto: Robson Martins
Arquivo: APEOESP

ANEXO 22



Assembléia Geral no MASP
18 de maio de 2000
Foto: Robson Martins
Arquivo: APEOESP

ANEXO 23



Retirada dos professores do acampamento na Praça da República (SEE)

11 de junho de 2000

Foto: Robson Martins

Arquivo: APEOESP

BIBLIOGRAFIA

- AÇÃO EDUCATIVA. Colóquio sobre a reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo. *Série Debates*. Nº 1, São Paulo: Ação Educativa, 1996.
- ALMEIDA, Lúcio Flávio de. Social-Democracia e Ideologia Nacional: questões sobre a crise. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 5, nº 4, p. 73-82, out/dez. 1991.
- _____. *Ideologia Nacional e Nacionalismo*. São Paulo: EDUC, 1995.
- _____. De JK a FHC: apontamentos para a análise das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: RAMPINELLI, Waldir J. (Org.) *No fio da navalha: Crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã., 2000. p. 39-63.
- _____. Apontamentos sobre imperialismo, soberania e antiimperialismo na alvorada do século XXI. *Revista Lutas Sociais*, nº 9/10, São Paulo: Prisma, 2003. p. 65-74.
- _____. *Corrosões da Cidadania: contradições da ideologia nacional na atual fase de internacionalização do capitalismo*. Mimeo, (s/d).
- 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, Giovanni. A “globalização” como perversidade planetária do capital. *Lutas Sociais*, São Paulo, nº 03, pp.165-175, 2º sem.1997.
- _____. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). *Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 109-252.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (org). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-38.
- ANDERSON, Perry. Introdução In: ANDERSON, Perry e CAMILLER, Patrick (orgs). *Um Mapa da Esquerda na Europa Ocidental*. São Paulo: Contraponto, 1996, p. 9-31.

ANTUNES, Ricardo. A crise e os sindicatos. *Revista Teoria e Debate*. nº 20, p. 66-69, 1º trim 1993.

_____. Dimensões da crise contemporânea do sindicalismo: impasses e desafios. In: *Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1995 (a), p.57-72.

_____. *O novo sindicalismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 1995 (b)

_____. (coord.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. São Paulo: Boitempo, 1997.

_____. Dimensões da crise estrutural do capital. In: *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 29-34.

_____. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In ANTUNES, Ricardo. *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 71-85.

ARAÚJO, Ângela. (Org.) *Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARCARY, Valério. Partidocracia contemporânea e limites da democracia liberal nos países da periferia do capitalismo. *Revista Lutas Sociais* nº 9/10, São Paulo: Prisma, 2003. p. 27-36.

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. 218 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

BALL, Stephen J. Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social. In: GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001. p 196-227.

BARBOSA, Zulene Muniz. Reestruturação produtiva e movimento sindical-reflexões para uma prática de esquerda. *Revista Lutas Sociais* nº 7, São Paulo: Xamã, 2001. p. 41-54.

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil e Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3 ed.. São Paulo: Cortez Editora, 2001
- BIOTO, Patrícia Aparecida. *Aspectos Econômicos e Políticos 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 Carlos.
- BOITO Jr., Armando. (Org.). Reforma e Persistência da Estrutura Sindical In: *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 45-91.
- _____. De volta para o novo corporativismo: a trajetória política do sindicalismo brasileiro. *Revista Fundação Seade – Perspectiva*, São Paulo, vol. 8, nº 3, p. 23-28, jul/set. 1994.
- _____. A questão do refluxo do movimento operário. *Revista Debate Sindical*, São Paulo, nº 3, ano 10, p. 20-24, nov/dez. 1996.
- _____. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. Neoliberalismo e relações de classe no Brasil. *Revista Idéias*. Campinas. Ano 9 (1), 2002. p. 13-48.
- _____. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. www.espacoacademico.com.br/14cboito.htm. Acesso em: 20 jul 2002.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18, nº 52, jun/2003, p. 124-138.
- BORGES, Célia Regina Congilio. *Reestruturação Produtiva e Luta de Classes: impactos político-ideológicos da difusão do modelo japonês no Brasil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- BORON, Atilio A. Mercado, Estado e democracia – reflexões em torno da teoria política do monetarismo. In: *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In SADER, Emir (Org). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 63-138.

- _____. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999. p.7-67.
- CAIXETA, Nely. Educação. In: LAMOUNIER, Bolívar e FIGUEIREDO, Rubens. (Orgs.) *A era FHC: Um balanço*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002. p. 537-568.
- CALLEGARI, César. *O Fundef e a Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo*. São Paulo: Aquariana, 2002.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- CASANOVA, Pablo Gonzáles. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, Pablo.(Org.) *Globalização Excludente*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 46-62.
- CEDI – Centro de Documentação e Informação. *APEOESP – dez anos – 1978/1988: memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. São Paulo: CEDI, 1993.
- 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. p. 75-123.
- COSTA, Ernestina da S. et al. A mobilização dos agentes educacionais do sistema estadual: breve histórico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 41, p. 49-63, mai. 1982.
- COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: Influência neoliberal e reforma educacional. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, nº 49, p. 501-530, dez. 1994.
- _____. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILI, Pablo.(Org.) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 43-76.
- COSTA, Silvio. *Tendências e Centrais Sindicais: O movimento Sindical Brasileiro de 1978 a 1994*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 80, p. 169-201, set. 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. *Encontros com a Civilização Brasileira*, nº 09, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FASSONI, Laurita F. *A APEOESP – oponente ou proponente?* Um estudo sobre a contribuição do Sindicato dos Professores na construção da escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. 1991. 300 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. 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 das 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, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 85-122.
- FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- _____. Reformas Educativas e o Retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. (Org.). *Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha*, São Paulo: Cortez Editora, 2001(a), p.57-80.
- _____. Estruturas e Sujeitos e Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 61-76.
- GALVÃO, Andréia. A CUT na encruzilhada: impactos do neoliberalismo sobre o movimento sindical combativo. *Revista Idéias*. Campinas, Ano 9 (1), 2002. p. 105-154.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1996(a). p. 111-177.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In GENTILI, Pablo. (Org.) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 228-252.

GHANEM, Elie. Professores: avanços na luta. *Tempo e Presença*. Rio de Janeiro: CEDI, ano 11, nº 238, p. 19-21, 1989.

_____. Trabalhadores em educação. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro: CEDI, ano 13, nº 259, p. 26-28, 1991.

GIANNOTTI, Vito e LOPES NETO, Sebastião. *CUT, ontem e hoje*. São Paulo: Vozes, 1991.

_____. *Para onde vai a CUT*. São Paulo: Escrita, 1993.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) *A cidadania negada*. São Paulo-Buenos Aires: Cortez Editora-CLACSO, 2001, p. 89-124.

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.

HAYEK, F.A. *O Caminho da Servidão*. São Paulo: Instituto Liberal, 1987.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAWCZYK, Nora R., VIEIRA, Vera Lúcia. 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 Editora, 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. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo.
- LAURELL, Ana Cristina (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- LEHER, Roberto. 1999. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, 1999.
- MACHADO, Eliel Ribeiro. Os limites da democracia burguesa e a prática política elitista. *Revista Lutas Sociais*. São Paulo: Xamã, nº 3, p. 123-142, 1997.
- _____. Democracia? Qual? Até Quando? *Revista Lutas Sociais*. São Paulo: Xamã, nº 8, p. 121-131, 2002.
- _____. Imperialismo, soberania e democracia na América Latina nos anos 90. *Revista Lutas Sociais*. São Paulo: Prisma, nº 9/10, p. 57-64, 2003.
- MALAGUTI, Manoel L., CARCANHOLO, Reinaldo A. e CARCANHOLO, Marcelo D. (Orgs.). *Neoliberalismo: tragédia do nosso tempo*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Social Democracia e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- _____. *Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milênio*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: o que é e para onde leva. *Cadernos Em Tempo*, São Paulo, nº 300-301, p. 01-06, abr. 1998.
- _____. *Brasil, Política: estruturas, conjunturas, conjecturas*. Primeira Versão, Campinas, nº 86, jul. 1999.
- _____. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?*. São Paulo: SENAC, 2001.
- NAVES, Marcio B. Contribuição ao debate sobre a democracia. *Temas de Ciências Humanas*, nº 10, São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

- _____. Democracia e dominação de classe burguesa. *Revista Crítica Marxista*, Vol. 1, nº 4, São Paulo: Xamã, 1997.
- NEGRÃO, João José de Oliveira. *O neoliberalismo na redemocratização brasileira*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- NERY, Vanderlei Elias. *Os Efeitos da Reorganização do ensino fundamental em São Paulo no trabalho docente e nas estratégias familiares (1995-1998)*. 2000. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M. *A modernização conservadora do sindicalismo brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. 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. p. 51-72.
- NORONHA, Eduardo. A Explosão das greves na década de 80. In: BOITO Jr., Armando. (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 95-138.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Professorado e sindicato: do sacerdote ao trabalhador assalariado. In: FISCHMANN, Roseli. (Org.). *Escola Brasileira: Temas e Estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.
- OLIVEIRA, Sônia R. F. de. *Formulações de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- PERALVA, Angelina T. E os movimentos de professores da rede pública? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 64, p. 64-66, fev. 1988.
- _____. *Reinventando a Escola: A luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. 1992. 158 p. Tese (Livre Docência em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo
- PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir J. (Org.) *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 15-38.

- POCHMANN, Márcio; BARRETO, Reginaldo M.; MENDONÇA, Sérgio E. A. Ação Sindical no Brasil: transformações e perspectivas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, vol. 12 (1), p. 10-23, 1998.
- POMPEO, José Nicolau. *Brasil e o Consenso de Washington nos 1º e 2º mandatos de FHC*. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- RAMALHO, José Ricardo. Precarização do trabalho e impasses da organização coletiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 85-114.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Movimento de professores: as greves de 78 e 79 no magistério de São Paulo. *Ande*, São Paulo, v.1, nº 4, p. 26-30, 1982.
- RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e política: a trajetória da CUT*. São Paulo: Scritta, 1997.
- _____. As Tendências Políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO Jr., Armando. (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 11-42
- _____. A Trajetória do Novo Sindicalismo. In: RODRIGUES, Iram Jácome. (Org.) *O Novo Sindicalismo: vinte anos depois*. Petrópolis-São Paulo: Vozes-Educ, 1999. p.74 -94.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. O declínio das taxas de sindicalização: a década de 80. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol 13. nº 36, p. 41-66, fev/1998.
- SAES, Décio. A democracia burguesa e a luta proletária. *Estado e Democracia: ensaios teóricos*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994, p. 151-180.
- _____. *República do Capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SALAMA, Pierre. Novas formas da pobreza da América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.) *Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 180-222.

SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?. *Revista PUC Viva*, São Paulo, nº 2, p. 17-21, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Antonio Ozaí. *História das Tendências no Brasil: Origens, cisões e propostas*. Dag Gráfica e editorial, (s/d).

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. *Revista Lutas Sociais*. São Paulo: Xamã, nº 7, p. 81-94, 2001.

SILVA, Rose Neubauer da. Política Educacional para os anos 90. In: VELLOSO, Jacques et al.,. *Estado e Educação*. Campinas: Papirus, 1992. p. 231-256.

SILVA, Sidney Jard. Companheiros servidores: o avanço do sindicalismo do setor público da CUT. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 16, nº 46, p.130-146, jun/2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 09-29.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMASSI, Livia D.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 15-40.

SOUZA, Aparecida Neri de. O movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, Márcia de P. (Org.). *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicato no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997. p. 113-174.

SOUZA, José dos Santos. *Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

- THERBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 39-62.
- TOLEDO, Caio Navarro. A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução? *Revista Crítica Marxista*, Vol. I, nº 1, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, Livia D.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 125-193.
- VIRIATO, Edaguimar Orquiza. *Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): desconstrução da escola pública*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

DOCUMENTOS UTILIZADOS FONTES DA PESQUISA

- APEOESP. 1989. Jornal da APEOESP, nº 156, mar/abr
- _____. 1992. Jornal da APEOESP, nº 178, mar
- _____. 1993a. Jornal da APEOESP, nº 190, mar/abr
- _____. 1993b. Jornal da APEOESP, nº 195, dez.
- _____. 1993c. Jornal da APEOESP, nº 196, fev/mar
- _____. 1994a. Jornal da APEOESP, nº 197, abr.
- _____. 1994b. Jornal da APEOESP, nº 198, mai/jun.
- _____. 1994c. Jornal da APEOESP, nº 199, jun/jul.
- _____. 1994d. Jornal da APEOESP, nº 200, jul/ago.
- _____. 1994e. Jornal da APEOESP, nº 201, set.
- _____. 1994f. Jornal da APEOESP, nº 202, out/nov.
- _____. 1994g. Jornal da APEOESP, nº 203, dez/jan.

- _____. 1994h Cadernos de Teses, XIII Congresso Estadual, Araçatuba, ago.
- _____. 1994i. Estatuto da APEOESP.
- _____. 1995a. Jornal da APEOESP, nº 204, fev.
- _____. 1995b. Jornal da APEOESP, nº 207, ago/set.
- _____. 1995c. Jornal da APEOESP, nº 209, out.
- _____. 1995d. Jornal da APEOESP, nº 210, nov/dez.
- _____. 1995e Cadernos de Teses, XIV Congresso Estadual, Santos, out.
- _____. 1995f Suplemento Especial, Reestruturação da Rede, nov.
- _____. 1995g. Cartilha contra a reorganização da rede pública de ensino. Secretaria da Educação: impondo rumos. nov.
- _____. 1995h Suplemento de Formação Sindical, APEOESP hoje e sua história: organograma, instâncias, lutas e conquistas, nº 05, dez.
- _____. 1996a. Jornal da APEOESP, nº 212, jan.
- _____. 1996b. Jornal da APEOESP, nº 213, mar/abr.
- _____. 1996c. Jornal da APEOESP, nº 214, abr.
- _____. 1996d Jornal da APEOESP, nº 215, abr/mai.
- _____. 1996e Jornal da APEOESP, nº 219, ago/set.
- _____. 1996f Jornal da APEOESP, nº 220, set/out.
- _____. 1996g Jornal da APEOESP, nº 221, nov/dez.
- _____. 1996h Cadernos de Teses XV Congresso Estadual, Serra Negra, nov.
- _____. 1996i Suplemento Especial, *Revista da Educação*, nº 8, fev.
- _____. 1996j Suplemento de Educação. *Reinventando a escola*: a construção da prática pedagógica coletiva, jun.
- _____. 1996k Suplemento Especial. *O que é o Fundo*, out.
- _____. 1997a Jornal da APEOESP, nº 222, mar.

- _____. 1997b Jornal da APEOESP, nº 226, jul.
- _____. 1997c Jornal da APEOESP, nº 227, ago.
- _____. 1997d Jornal da APEOESP, nº 228, set.
- _____. 1997e Jornal da APEOESP, nº 229, out.
- _____. 1997f Jornal da APEOESP, nº 230, nov.
- _____. 1997g Jornal da APEOESP, nº 231, dez.
- _____. 1997h Suplemento de Educação. *A nova LDB: uma avaliação necessária*, mar.
- _____. 1997i Caderno de Formação Sindical. *A APEOESP hoje... a sua história*, mai.
- _____. 1997j Suplemento Especial. *Reforma Administrativa*, mai.
- _____. 1997k Caderno Especial. Plano de Carreira, jul.
- _____. 1997l Suplemento Especial. *Construir um sistema público de Ensino Básico: uma alternativa à Municipalização*, set.
- _____. 1998a. Jornal da APEOESP, nº 232, fev
- _____. 1998b. Jornal da APEOESP, nº 233, mar.
- _____. 1998c. Jornal da APEOESP, nº 234, abr.
- _____. 1998d. Jornal da APEOESP, nº 235, mai.
- _____. 1998e. Jornal da APEOESP, nº 236, jun.
- _____. 1998f. Jornal da APEOESP, nº 237, jul.
- _____. 1998g. Caderno de Teses XVI Congresso Estadual, Serra Negra
- _____. 1998h Resoluções XVI Congresso Estadual, Serra Negra.
- _____. 1998i Estatuto da APEOESP.
- _____. 1998j Suplemento Especial. *Como garantir autonomia às escolas no processo de construção da proposta pedagógica e do regimento escolar?*, mai.
- _____. 1999a. Jornal da APEOESP, nº 246, jul
- _____. 1999b. Jornal da APEOESP Especial, fev/mar.

- _____. 2000a. Jornal da APEOESP, nº 251, fev/mar
- _____. 2000b. Jornal da APEOESP Especial, Greve 2000, jul
- _____. & AÇÃO EDUCATIVA. 2001. A Municipalização do Ensino em São Paulo, São Paulo, mar.
- _____. 2000c. Fax Urgente, nº 08, 11/02/2000
- _____. 2000d. Fax Urgente, nº 09, 17/02/2000
- _____. 2000e. Fax Urgente, nº 10, 13/02/2000
- _____. 2000f. Fax Urgente, nº 11, 20/03/2000
- _____. 2000g. Fax Urgente, nº 12, 27/03/2000
- _____. 2000h. Fax Urgente, nº 13, 27/03/2000
- _____. 2000i. Fax Urgente, nº 14, 31/02/2000
- _____. 2000j. Fax Urgente, nº 15, 05/04/2000
- _____. 2000k Fax Urgente, nº 16, 07/04/2000
- _____. 2000l. Fax Urgente, nº 17, 14/04/2000
- _____. 2000m. Fax Urgente, nº 20, 25/04/2000
- _____. 2000n. Fax Urgente, nº 21, 26/04/2000
- _____. 2000o. Fax Urgente, nº 22, 28/04/2000
- _____. 2000p. Fax Urgente, nº 24, 05/05/2000
- _____. 2000q. Fax Urgente, nº 25, 09/05/2000
- _____. 2000r. Fax Urgente, nº 28, 15/05/2000
- _____. 2000s. Fax Urgente, nº 29, 16/05/2000
- _____. 2000. Fax Urgente, nº 30 a 61.

DOCUMENTOS OFICIAIS DO GOVERNO FEDERAL E ESTADUAL

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Acordo Nacional*, Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília, 1994

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003)*, Brasília, MEC/UNESCO, maio., 1994b

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº 248, 12.12.96, pp. 27.833-27.841., 1996

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2 de 06.01.95. Dispõe sobre o processo de escolha dos Delegados de Ensino e da outras providências., 1995. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE. de 22.03.95. 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, São Paulo, 23.03.95, pp. 8-10, 1995a

_____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.473 de 21.11.95. Institui sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*, 22.11.95, Seção I, São Paulo, 1995b

_____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.510, de 04.12. 95. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*, 05.12.95, Seção I, São Paulo, 1995c

_____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 7 40.673 de 16.02.96. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 17.02.96, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 27 de 29.03.96. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 1996a. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.

- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 77, de 03.07.96. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial do Estado*, Seção II, São Paulo, 04.07.96, pp. 07, 1996b.
- _____. 1997. CEE Deliberação nº 9 de 30.07.97. Institui o Programa de Progressão Continuada no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.
- _____. CEE Indicação nº 8 de 30.07.97. Regime de Progressão Continuada, 1997a. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 836, de 30.12.97. Institui 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*, Seção I, São Paulo, 31.12.97, 1997b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Tudo o que é preciso saber: Emenda Constitucional 14, Fundo de manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, Municipalização do Ensino, 1997c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 04, 15.01.98. Dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 17.01.98, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 20 de 05.02.98. Dispõe sobre a Operacionalização da Reclassificação de Alunos nas Escolas da Rede Estadual, 1998a. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.
- _____. Instrução Conjunta CENP-COGSP-CEI. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 13.02.98, 1998b.
- _____. Conselho Estadual da Educação. Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 21.03.98., 1998c.
- _____. CEE Indicação nº 5 de 15.04.98. Conceito de Recuperação, 1998d. <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 10 nov 2002.