

**Universidade Estadual Paulista**  
**Campus de Marília**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernanda Fernandes dos Santos Lanza

**GESTÃO DEMOCRÁTICA, SINDICATO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS  
PROFESSORES**

Marília – SP  
2010

**FERNANDA FERNANDES DOS SANTOS LANZA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA, SINDICATO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri.

Marília – SP

2010

Lanza, Fernanda Fernandes dos Santos.

S 493 a      Gestão Democrática, sindicato e participação política dos  
professores / Fernanda Fernandes dos Santos Lanza. – Marília, 2010.  
169f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e  
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 150 – 157.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

1. Democratização. 2. Gestão democrática. 3. Participação.  
4. Educação Básica e Estado. 5. APEOESP. I. Autor. II. Título.

CDD 379.3

**FERNANDA FERNANDES DOS SANTOS LANZA**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA, SINDICATO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS  
PROFESSORES**

Marília, 8 de março de 2010.

COMISSÃO JULGADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Campus de Marília (Orientadora)

---

Dr. Candido Giraldez Vieitez – UNESP – Campus de Marília

---

Dr. César Augusto Minto – Universidade de São Paulo (USP)

Aos meus pais Meire e José, pelo amor e incentivo.  
Aos meus irmãos Viviane, Rodrigo e meu cunhado  
Rene, pelo carinho. Aos meus queridos sobrinhos  
Eduarda e Daniel. Em especial, ao meu querido  
esposo, Flávio.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, pela oportunidade de realizar este trabalho com saúde e alegria, ao lado de pessoas muito especiais.

A todos aqueles que tornaram possível a realização desta Dissertação.

De forma especial, agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri, minha orientadora, amiga, madrinha de casamento e parceira de todos os momentos, pela orientação de indiscutível competência, pela compreensão nos momentos difíceis e estímulo constante. Àquela que me encantou desde o primeiro contato, no Curso de Graduação em Pedagogia, e me motivou a prosseguir como pesquisadora, todo o meu carinho e admiração.

Ao Dr. Candido Giraldez Vieitez, pela disponibilidade, amizade e ricas sugestões dadas no decorrer da pesquisa e no Exame Geral de Qualificação.

Ao Dr. José Carlos Miguel, pelas valiosas sugestões dadas no Exame Geral de Qualificação.

Ao Dr. César Augusto Minto, por ter gentilmente aceitado fazer parte da banca de defesa desta Dissertação de Mestrado.

Ao meu amado esposo, que iniciou esta caminhada comigo, como namorado, tornou-se noivo e encarou o desafio de se tornar meu esposo, em meio a esse período conturbado de desenvolvimento da pesquisa, no qual pude oferecer-lhe menos atenção do que ele merecia. Sou extremamente grata a ele pelo amor compreensivo e auxiliador, indispensáveis à realização deste trabalho.

A todos os meus familiares pelo amor, estímulo e a crença de que eu era capaz de voar mais alto.

Aos meus amigos membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia e do Grupo Educação e Trabalho, pelos momentos de reflexão e discussão compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Marília, pelos momentos de discussão e reflexão, durante as nossas aulas.

Aos meus queridos colegas de trabalho da EMEFEI “Chico Xavier”, pelo carinho e incentivo.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e contribuição para a realização deste trabalho.

Aos colegas da APEOESP, tanto da sede (São Paulo), quanto da subsede de Marília, pela atenção, disponibilidade na concessão das entrevistas e fornecimento de materiais que foram de suma importância para a realização desta pesquisa.

A todos os que participam da luta pela construção de uma educação pública, de qualidade e realmente democrática.

Há, pois, nessa solidariedade entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção, uma identidade de luta, contra as formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção. Não está clara, ainda a percepção de que é nessa escola, que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência. (ARROYO, 1980, p. 16).

O mais grave na relação entre a escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil, é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse ao seu alcance instrumentos para elaborar e explicar o seu saber, sua ciência e sua consciência. (ARROYO, 1980, p. 23).



## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO .....14

### CAPÍTULO 1

NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E SINDICATO .....22

1- Neoliberalismo: ascensão e resistência.....22

2- Neoliberalismo e educação.....25

3- Neoliberalismo, sindicato e ditadura militar .....29

### CAPÍTULO 2

MOVIMENTO SINDICAL NO MAGISTÉRIO E APEOESP.....39

1- O movimento sindical.....39

2- O movimento sindical no magistério paulista.....42

3- Histórico do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).....47

3.1 – Estrutura da APEOESP.....51

3.2- Eleições e estrutura política.....53

### CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....59

1- Democracia liberal ou hegemônica x crítica à democracia liberal.....59

1.1- Democracia liberal ou hegemônica.....60

1.2- Crítica à democracia liberal.....	63
2- Os movimentos sociais em prol da gestão democrática da escola.....	66
2.1. Primeiro ciclo: o Conselho de Escola e a APEOESP, por uma gestão democrática.....	68
2.1.2 – Conselho de Escola: surgimento, objetivos e composição.....	68
2.2- Segundo ciclo: a gestão democrática na Constituição de 1988.....	73
2.3- Terceiro ciclo: a gestão democrática na LDB e as formas de assimilação dessa política educacional na realidade escolar.....	78

#### CAPÍTULO 4

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS TESES DA APEOESP.....	86
---	----

1-Gestão democrática e campanha salarial.....	87
---	----

#### CAPÍTULO 5

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES E APEOESP.....	113
--	-----

1- A concepção dos professores e dos diretores da APEOESP em relação à gestão democrática.....	113
1.1- A concepção dos professores em relação à gestão democrática.....	118
2- A participação dos professores e demais membros da comunidade escolar na gestão de escola.....	125
2.1- O Conselho de Escola: a participação dos professores.....	125
2.2- Percepção dos professores acerca da participação dos pais, alunos e funcionários na gestão da escola.....	132
3- A participação dos professores nas mobilizações promovidas pelo sindicato da categoria.....	136
4-Conselho de Escola e APEOESP: é possível um trabalho em conjunto?.....	139
5- Um balanço sobre a atuação da APEOESP na concepção da direção do sindicato e dos professores.....	142

CONCLUSÃO .....	145
REFERÊNCIAS .....	150
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE A.....	159
APÊNDICE B.....	167
APÊNDICE C.....	169

LANZA, F. F. S. **Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores.** 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar o papel desempenhado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), no processo de democratização da gestão da escola pública, bem como suas atuais pautas de luta, no que concerne à gestão democrática. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com aplicação de entrevista semiestruturada. Como nossa intenção era estudar as gestões anteriores, entrevistamos o presidente e o vice-presidente da APEOESP (São Paulo) das gestões de 2002 a 2005 e 2005 a 2008, em janeiro de 2008, pois, no final do primeiro semestre do mesmo ano, haveria novo processo eletivo. Em 2009, entrevistamos os diretores da subsele de Marília, além dos professores membros dos Conselhos de Escola de três Escolas Estaduais do município de Marília, que fazem parte da amostra selecionada pelo Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, para o projeto *Gestão democrática nas escolas públicas de educação básica de Marília*, ao qual esta pesquisa está integrada, totalizando treze entrevistas com professores. Em sua trajetória, a APEOESP encaminhou, além das lutas salariais, mobilizações de caráter educacional, como a relativa ao Estatuto do Magistério de 1985, que regulamentou o Conselho de Escola Deliberativo, considerado uma importante conquista na democratização da gestão da escola. A entidade, juntamente com outras organizações da sociedade civil, participou ativamente também da luta em defesa do ensino público e gratuito, durante a elaboração da Carta Constitucional de 1988. O Conselho Deliberativo é fruto de um amplo processo de negociação na Assembleia Legislativa, no qual os diretores fizeram pressão contrária à sua aprovação, os pais e alunos estiveram ausentes das discussões, e a garantia do caráter deliberativo e composição paritária entre comunidade intra e extra-escolar apenas foi possível em virtude da pressão da entidade representativa dos professores, a APEOESP, fortalecida por sua atuação em um ano (1985) em que comandou grandes manifestações de massa. Durante as entrevistas realizadas com os professores, foi possível verificar que o Conselho de Escola, ainda que instalado nas escolas, não funciona conforme suas atribuições legais – a principal é o poder de deliberar sobre os assuntos escolares –, uma vez que as decisões são tomadas em nível de Diretoria de Ensino e repassadas para a escola; quando há uma decisão que pode ser tomada em nível local (escola), esta já é encaminhada pelo diretor de escola e meramente validada pelos demais membros desse órgão colegiado. Em relação à APEOESP, a maior parte dos professores relatou que, embora o sindicato esteja enfraquecido devido às pressões sofridas por parte do governo estadual, essa entidade ainda luta pelo direito dos professores e pelos reajustes salariais, apesar de a disputa interna entre as muitas tendências existentes no sindicato demandar grande parte das energias dos militantes, quando deveriam, na opinião dos professores, ser canalizada às reivindicações de interesse do magistério estadual paulista. Não obstante o grande movimento de democratização da gestão da escola, por meio do Conselho Deliberativo, atualmente, as pautas de luta da APEOESP têm sido preenchidas por questões essencialmente de caráter salarial, justificadas pela precarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** gestão democrática, participação e sindicato.

LANZA, F. F. S. **Democratic management, labor union and teachers' political participation.** 2010. 169f. Dissertation (Master degree in Education). Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

**ABSTRACT:**

The objective of this work is to analyze the role of the Teachers' Labor Union of Official Teaching of the State of São Paulo (APEOESP) in the democratization process of public school management, as well as its current claims with regard to democratic management. For this we conducted a bibliographical, documentary and empirical investigation by using a semi-structured interview. Former Presidents and Vice-Presidents of APEOESP from 2002 to 2005 and from 2005 to 2008 were interviewed in January, 2008, since by the end of the first semester, 2008, there would be new elections, and we intended to study previous administrations and the directors of Marília branch in 2009. We also made interviews with teachers members of the School Council of three public schools of Marília municipality, taking part in the sample selected by the Organizations and Democracy research group, for the project Democratic Management in the public schools of fundamental education in Marília, which this investigation concerns, amounting to 13 interviews. In its history, APEOESP had been leading, besides struggles for better salaries, mobilizations with educational purposes such as the Teaching Statute in 1985 that regulated the Deliberative School Council, reputed as an important achievement in the school democratization management. APEOESP, together with other civil society organizations, also actively participated in the struggle for free public education when Constitutional Law of 1988 was being worked out. The Deliberative Council was the result of a long process of negotiations at the Legislative Assembly, in which school directors brought pressure against its approbation, - parents and students were not present at the debates-, and the guarantee about deliberative nature and equally composition between intra and extra school community was only possible thanks to APEOESP, that became stronger due to its action during 1985 when it guided large mass demonstrations. During the interviews, we could find out that the School Council, in spite of being installed at schools, does not function according to its legal assignments, whose main job is to deliberate on school subjects; however, decisions are made by Teaching Directory Body and then given to school and, when there is a decision that can be made at the local level (school itself), this is made by the school director himself and it is merely validated by the Council. With regard to APEOESP itself, the majority of teachers reported that although the Labor Union is weakened by pressure brought to bear on it by the State government, it still struggles for teachers' rights and better salaries despite internal dispute between many tendencies existing within it, which consumes great amount of militants' energy, that, according to teachers' views, should be channeled into claims of teaching interest. While there is large movement toward school democratization management, through Deliberative Council, currently, APEOESP's claims have mainly been concerned the salary matter, which is justified by precariousness of teaching work.

Keywords: democratic management, participation, labor union.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

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

APM – Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

CCS - Conselho de Classe e Série

CE – Conselho de Escola

CPP- Centro do Professorado Paulista

CF – Constituição Federal

CUT- Central Única dos Trabalhadores

CR- Conselho de Representantes

CRR- Conselho de Representantes Regionais

DE – Diretoria de Ensino

EE – Escola Estadual

GD – Gestão Democrática

GE – Grêmio Estudantil

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NRB – Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Projeto de Melhoria na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

RE- Representante de Escola

SEE - Secretaria de Estado da Educação

UE – Unidade Escolar

## INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos uma crise de acumulação do capital e, em decorrência dela, o abalo de grandes potências mundiais, como, por exemplo, a crise dos Estados Unidos da América. Certamente, a dominação ideológica, econômica e bélica dessa nação sobre as demais ainda permanecerá por algum tempo, embora sua economia não se apresente mais tão forte como anteriormente.

Podemos dizer que, há mais de trinta anos, a conjuntura caracteriza-se por uma ofensiva do capital que vem atingindo todas as classes trabalhadoras tanto no Norte como no Sul, mas em especial, aos povos da América Latina e da África. Essa ofensiva impõe uma gestão econômica de mercados desregulamentados em favor do capital; desmonta as conquistas sociais das classes trabalhadoras; reprime com violência as resistências populares; criminaliza os movimentos sociais e estudantis; cria fortes ideologias pró-capitalismo com o domínio da *mass media* e inicia guerras contra os países recalcitrantes (VIEITEZ; DAL RI, 2009, p. 5).

A partir do início deste século, os movimentos de resistência ao capital neoliberal têm crescido e optado pelo caminho do enfrentamento direto com as suas políticas. Salientam Vieitez e Dal Ri (2009, p.5, grifos nossos):

De uma maneira geral, a primeira onda de lutas surgiu no terreno da resistência e como resposta à ofensiva do capital. A resistência é contínua e as lutas desenvolvem-se tendo como aspecto principal o desafio imediato com o qual os povos se defrontam. Dessa forma, observamos reivindicações pela regulamentação do mercado, em defesa do meio ambiente, **pelo acesso à educação**, pela reforma agrária, em defesa da qualidade dos serviços públicos, **em defesa da democracia**; e, muitas vezes, oposições armadas aos Estados Unidos e aliados. No entanto, todas essas lutas, diversas e aparentemente ímpares, frequentemente têm causas impulsoras comuns derivadas da ação do imperialismo neoliberal.

Os movimentos pela democracia, no Brasil, sobretudo aqueles que reivindicam pela democratização das relações de poder e nas tomadas de decisão na escola, são anteriores à disposição da gestão democrática na legislação federal e originados em um período de efervescência social, durante a transição do governo ditatorial para os governos eleitos por via direta pela população.

O conceito de gestão democrática com o qual trabalhamos tem como premissa a autonomia da comunidade escolar, isto é, de pais, alunos, professores e demais funcionários, para poderem decidir sobre todas as questões que se referem à escola da qual fazem parte, seja trabalhando, seja estudando, seja ainda por seus

filhos estarem nela matriculados ou por constituírem parte da população do bairro. Essa escola seria, portanto, subsidiada financeiramente pelo Estado, mas administrada autonomamente pela comunidade escolar, responsável também por elaborar os objetivos e finalidades do ensino por ela ministrado, coletivamente.

O nosso interesse pelo estudo da gestão democrática surgiu pela participação no grupo de estudo *Educação e Trabalho*, vinculado ao grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*, desde o primeiro ano da Graduação em Pedagogia (2003), cursada na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. O Grupo iniciou o desenvolvimento do projeto de pesquisa integrado *Gestão democrática na educação básica pública no município de Marília*, em 2006.

Participamos do projeto, desenvolvendo trabalho de pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema e entrevistando os professores integrantes dos Conselhos de Escola, constituintes da amostra de escolas selecionada pelo grupo. Parte desse estudo resultou no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Concepções teórico-práticas dos docentes da Educação Básica pública de Marília acerca da gestão democrática*<sup>1</sup>.

Durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível verificar a importância do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), na luta pelo Conselho de Escola Deliberativo, na década de 1980. Disso surgiu o interesse em pesquisar, em nível de Mestrado, a contribuição dessa entidade para o processo de democratização da gestão da escola pública e, ainda, verificar se, na atualidade, as pautas de luta desse sindicato integram a discussão sobre a gestão democrática na escola pública.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) surgiu como associação, em 1945, e transformou-se em sindicato a partir do ano de 1988, embora já atuasse com características de sindicato anteriormente a essa data. Entre os anos mencionados, há um importante fato, um divisor de águas na história dessa entidade: o ano de 1979, marco da tomada da Associação pela chapa da oposição, o que modificou os rumos da intervenção da entidade.

---

<sup>1</sup> Publicado como artigo pela revista eletrônica da Universidade Estadual de Maringá. Ver: SANTOS, F. F. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. **Revista Multidisciplinar**: Maringá, PR n.14 dez./jan./fev, 2006/2007. Disponível em <[http://www.urutagua.uem.br/014/14santos\\_fernanda.htm](http://www.urutagua.uem.br/014/14santos_fernanda.htm)>



Ao longo de sua existência, a APEOESP sofreu modificações em sua estrutura e, atualmente, conta com várias tendências que diferem segundo a orientação política e partidária e, igualmente, no estabelecimento de pautas de reivindicações para a categoria. Embora as tendências políticas tenham espaço para apresentar suas teses, nos congressos, as denominadas Articulação Sindical e Oposição Alternativa são as que permanecem como as tendências mais fortes no sindicato até o presente momento.

Além do estudo sobre a intervenção do sindicato na luta pela gestão democrática, temos também o objetivo de analisar o nível de participação da categoria, nos conselhos escolares, verificando se a entidade dos professores articula essa participação.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar o papel do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o nível de participação dos professores, na gestão democrática da escola pública. Como objetivos específicos: verificar a contribuição e a intervenção da APEOESP, no processo de democratização da gestão da escola pública; verificar se a discussão sobre a gestão democrática é contemplada nas pautas de reivindicações da APEOESP; identificar a concepção dos professores da educação básica pública estadual de Marília, em relação à gestão democrática e à APEOESP; e investigar se há intervenção da APEOESP, no sentido de estimular e articular a participação dos professores nos Conselhos de Escola.

Desenvolvemos este trabalho por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e empírica, com realização de entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, fizemos o levantamento da bibliografia pertinente ao tema, como parte dos livros, artigos, dissertações e teses produzidas.

Em seguida, realizamos a pesquisa documental, por meio do levantamento e análise das legislações pertinentes ao tema estudado, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a Lei Complementar nº 444/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e documentos produzidos e disponibilizados pela APEOESP, como propostas, resoluções de Congressos, boletins, jornais, entre outros.

O levantamento de dados empíricos foi efetivado por meio de entrevista semiestruturada, como técnica de coleta de dados. Compreendemos a técnica da entrevista, conforme a conceitua Gil (1987, p. 115 – 117):

Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação 'face a face' e em que uma delas formula questões e a outra responde [...] é aplicável a um número maior de pessoas [...] possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder bem como a análise de seu comportamento não verbal [...] entre todas as técnicas é a que apresenta maior flexibilidade [...] pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

Para organizar os dados obtidos na pesquisa bibliográfica, produzimos resumos, resenhas e fichamentos bibliográficos, uma vez que “[...] as resenhas permitem realizar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico” (SEVERINO, 2000, p.107).

Concomitantemente ao término das pesquisas bibliográfica e documental, fizemos entrevistas<sup>2</sup> com treze professores membros do Conselho Escolar de três escolas de Educação Básica pública estadual de Marília. Primeiramente, entrevistaríamos oito professores de cada Conselho de Escola, totalizando vinte e quatro professores, porém, na condição de pesquisadores, estamos sujeitos ao livre arbítrio de nossos entrevistados, de modo que chegamos, portanto, a uma amostra de treze professores, assim distribuídos: três professores da Escola A, cinco da Escola B e cinco da Escola C. Na escola A, o número de entrevistados é menor, pois a diretora entrou em licença e a substituta nos proibiu de prosseguir com as entrevistas, por motivos que não nos foram explicitados.

O nosso trabalho de pesquisa está integrado ao projeto denominado *Gestão democrática na educação básica pública no município de Marília*, do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia e, dessa forma, as escolas selecionadas fazem parte da amostra determinada pelo projeto.

Para a análise das entrevistas com os professores, nomeamos as escolas por meio de letras e os professores por meio de números, por uma questão ética e considerando que os entrevistados preferiram não ter seus nomes expostos ao público.

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice A: Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com uma amostra dos professores da Educação Básica pública estadual de Marília.

Vale destacar que as entrevistas com os professores foram realizadas em períodos diferentes, porque obedeceram ao cronograma do projeto integrado no qual este trabalho está inserido. Parte das entrevistas, feitas no ano de 2006, foi utilizada no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (em 2006) e, por não terem sido esgotadas, as informações foram retomadas e aprofundadas neste momento. Por conseguinte, as entrevistas realizadas na Escola A ocorreram em 2006, as entrevistas na Escola B, no ano de 2007, e as da Escola C, no ano de 2008.

A Escola A está situada na zona norte de Marília e atende a alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, no período da manhã e da tarde, e Ensino Médio, no período noturno. No ano de 2006, essa escola passou a ser de tempo integral, isto é, os alunos têm as aulas do currículo da série determinada, no período da manhã, enquanto, no período da tarde, participam de oficinas recreativas, em geral, com professores admitidos em caráter temporário (ACTs).

O entorno da Escola A é composto por casas de classe média baixa e um pequeno comércio ligado às primeiras necessidades daquela população. As crianças matriculadas na Escola A fazem parte desse bairro e de uma favela próxima.

Assim o Professor A1 (2006) descreve a escola:

É formada por uma classe média carente, trabalhadora e que tem mais dificuldades do que há quatro anos atrás. Eu digo isso, porque os alunos tinham material e vinham mais arrumadinhos e não só chinelo de dedo. Porque não é modismo usar chinelo de dedo no inverno. É falta de opção mesmo.

A maior parte dos professores que trabalha na Escola A reside em bairros distantes. Com exceção do Professor A2 (2006), todos os entrevistados são efetivos e lecionam somente na Escola A.

A Escola B situa-se na zona leste da cidade e funciona em três períodos, ciclo II do Ensino Fundamental, de manhã e à tarde, e Ensino Médio, no período noturno. Em 2007, o período noturno foi fechado. Localiza-se em um bairro de classe média e média alta, próximo ao centro e raramente atende a alunos do bairro. Segundo depoimento do Professor B 1 (2007), os alunos do bairro que frequentam a escola têm sempre um dos dois motivos: ou são filhos de pais “falidos” ou não conseguem atingir a média na escola particular, de sorte que passam o ano letivo na escola pública e voltam para a escola particular, no final do quarto bimestre, para saírem com o diploma de uma instituição privada.

A maior parte dos alunos atendidos pela Escola B é transportada, pois é originária de bairros distantes, ao passo que o restante dos alunos é proveniente de uma instituição confessional de abrigo de menores recolhidos mediante ordem judicial, situada no bairro. Segundo o Professor B 2 (2007), os alunos transportados vêm das zonas sul, oeste e norte, pois seus pais acreditam que, pelo fato de a escola situar-se em um bairro de alto padrão, o ensino ministrado por essa escola também é melhor do que aquele propiciado pela escola de seu bairro. A escola dispõe de uma boa infraestrutura e tem-se saído bem, nas avaliações, como por exemplo, a Prova Brasil e o SARESP.

O entorno da Escola B é composto por clínicas médicas particulares, diversas lojas, como, por exemplo, floriculturas, correios, lotéricas, lojas de roupas, de materiais de decoração e iluminação, enfim, por um comércio ativo, além de clubes de recreação e casas de elevado padrão.

Os professores entrevistados mencionaram que, devido à distância da Escola B em relação ao bairro onde residem os alunos, a participação dos pais nos eventos escolares é pequena.

A escola C situa-se na zona sul e seu entorno é constituído por casas de classe média baixa e fraca atividade comercial, contando apenas com algumas mercearias e salões de cabeleireiros.

As crianças atendidas pela Escola C são provenientes do bairro em que a escola está localizada e, em geral, são filhos de trabalhadores da indústria, do comércio e de serviços domésticos, além de haver muitas crianças de uma favela próxima, cuja maioria dos pais está desempregada.

De acordo com os professores entrevistados, a Escola C é composta por crianças de diferentes níveis sócio-econômicos, com predominância de uma população bastante carente. O Professor C1 (2008) afirma que a composição dos alunos “[...] é bem variada. Acho que a maioria, a grande maioria é mais carente sócio-econômica, mas tem alguns alunos que são classe média, mas a maioria eu acho carente”.

Quase todos os professores que compõem o quadro de trabalhadores da Escola C residem no bairro em que a escola está situada. Os professores entrevistados na Escola C são concursados e trabalham em outras escolas.

A seleção da amostra dos professores entrevistados foi realizada de forma aleatória, todavia, entrevistamos aqueles que se dispunham, já que alguns dos

selecionados não aceitaram ser entrevistados ou não dispunham de tempo naquele momento.

Todos eles nos receberam de maneira solícita, mas revelavam certo receio pela possibilidade de a diretora vir a ter acesso às entrevistas ou que seus nomes fossem revelados, na sua análise. Nesse sentido, garantimos a eles que seus nomes e os de suas respectivas escolas não constariam de nenhum material de acesso público.

As entrevistas com os professores tiveram a finalidade de identificar o nível de sua participação na gestão da escola, bem como suas concepções em relação à gestão democrática e à APEOESP.

Foram ainda realizadas entrevistas<sup>3</sup> com o presidente e o vice-presidente da APEOESP das gestões de 2002-2005 e 2005-2008<sup>4</sup> e com o diretor e vice-diretora da APEOESP da subsede de Marília, com o objetivo de examinar o papel da entidade no processo de democratização da gestão da escola, observando se a discussão sobre a gestão democrática é contemplada nas pautas de reivindicações do sindicato.

A hipótese de pesquisa com a qual trabalhamos é que, embora a APEOESP tenha encaminhado importantes reivindicações pela educação de qualidade e pública e pelo Conselho de Escola Deliberativo, dentre outras, o seu eixo de atuação concentra-se no campo da luta econômica, ou seja, por melhorias salariais e de condições de trabalho, enquanto as reivindicações pela gestão democrática e fortalecimento do Conselho de Escola constituem o campo dos *slogans* do sindicato, não se destacando como luta específica.

Na atualidade, o estudo acerca da gestão democrática na escola pública é relevante aos trabalhadores, pois a escola deve servir aos interesses e objetivos da comunidade que a compõe. A escola, como as demais instituições, é transmissora de ideologia e, assim, transmite a ideologia dominante, a capitalista. A gestão democrática seria o principal meio pelo qual a comunidade poderia participar dos processos decisórios dos assuntos concernentes à escola, por intermédio da partilha do poder de ação e decisão dos assuntos escolares.

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice B: Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com o presidente e o vice-presidente da APEOESP.

<sup>4</sup> Ver Apêndice C: Quadro do resultado das eleições para presidência da APEOESP para as gestões de 2002-2005 e 2005-2008, constando as chapas e a quantidade de votos recebidos por cada uma delas. Realizamos, também, entrevistas com a diretoria da APEOESP de Marília.

A instância capaz de proporcionar esse tipo de relacionamento entre a comunidade e a escola é o Conselho de Escola, o qual é um colegiado com constituição paritária e cujos componentes, em sua totalidade, têm direito a voz e a voto.

O texto ora apresentado está disposto do seguinte modo:

No capítulo 1, intitulado *Neoliberalismo, educação e sindicato*, discutimos algumas questões essenciais à compreensão da gestão democrática. Tratamos da influência da política neoliberal na educação e no sindicato, distinguindo o seu momento inicial de implantação e os movimentos de resistência.

No capítulo 2, denominado *Movimento sindical no magistério e APEOESP*, discorreremos sobre o movimento sindical e o movimento no magistério e, posteriormente, narramos a história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a APEOESP, além de apresentar a sua estrutura de funcionamento e como se dão suas eleições.

No capítulo 3, intitulado *Concepções de democracia e gestão democrática*, tratamos do conceito de democracia, diferenciando a democracia de orientação teórica liberal da crítica à democracia liberal, abordando como ocorre o processo de participação democrática em cada uma delas. Posteriormente, realizamos uma discussão sobre a gestão democrática da escola pública, descrevendo o histórico do nosso objeto de estudo, a partir de três movimentos: a conquista do Conselho de Escola Deliberativo; o processo de luta pela contemplação da gestão democrática, na Constituição Federal de 1988; e sua disposição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No capítulo 4, *Gestão democrática e as teses da APEOESP*, analisamos a documentação do sindicato destacando o espaço destinado a luta salarial nas discussões do sindicato e o grau de profundidade com o qual trata a gestão democrática da escola.

No capítulo 5, denominado *Gestão democrática, participação política dos professores e APEOESP*, examinamos as entrevistas feitas com os professores dos Conselhos de Escola e as que realizamos com a direção da APEOESP, tanto local (Marília), quanto geral (São Paulo), durante as gestões enunciadas, a fim de identificar a concepção dos professores no que tange à gestão democrática e à APEOESP e, ainda, verificar se há intervenção da APEOESP, no sentido de estimular e articular a participação dos professores nos Conselhos de Escola.

## **CAPÍTULO 1**

### **NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E SINDICATO**

Neste capítulo, discutindo algumas questões essenciais à compreensão do tema enunciado, tratamos da influência da antiga e atual configuração da política neoliberal na educação e no sindicato, fatores os quais estão intimamente ligados aos nossos objetos de pesquisa: sindicato e gestão democrática na escola pública.

#### **1– Neoliberalismo: ascensão e resistência**

A política neoliberal, vigente no cenário mundial, exerce forte influência sobre os temas discutidos: a educação escolar, sobretudo a gestão das escolas públicas e o sindicato, especificamente a APEOESP. Para desvendarmos o objeto de estudo, julgamos primordial apontar essas influências.

No entanto, consideramos ser importante diferenciar dois momentos da política neoliberal: até o final da década de 1990 e início do segundo milênio – períodos por nós denominados como período de ascensão e período de expressão de maior resistência a essa política, pois esses são dois momentos distintos.

O início da implantação da política neoliberal tem como marco o final da década de 1970 e a década de 1980, período de ascensão das políticas neoliberais no cenário mundial. A teoria neoliberal, criada por Hayek, em 1940, parte do pressuposto de que o mercado é o melhor organizador dos recursos econômicos e o melhor mecanismo de regulação da sociedade: “O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas regras [...]” (BARROSO, 2003, p. 39). Assim, o neoliberalismo pode ser definido como

[...] um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p. 9).

Segundo as ideias neoliberais, o intervencionismo do Estado é ineficaz, pois tende ao monopólio econômico e à manutenção de interesses particulares, além de agravar a pobreza, por meio do paternalismo estatal. As críticas ao neoliberalismo são tomadas como uma ameaça à liberdade e ao bem-estar dos indivíduos, lembrando que a liberdade postulada por essa política “[...] é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico [...]” (MARRACH, 1996, p. 43).

Com base na afirmação da ineficácia do intervencionismo estatal, a política neoliberal *propõe* a implantação do Estado mínimo, provocando uma onda de privatizações e forte diminuição dos investimentos nas áreas sociais.

A idéia-força do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. Desta idéia-chave advém a tese do estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, a educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 1994, p. 83).

O setor de bem-estar social deve ser controlado pelo capital privado; além disso, para os neoliberais, apenas deve ficar a cargo do Estado o financiamento de programas que garantam o mínimo, no sentido de aliviar a pobreza de grupos comprovadamente em estado de indigência ou produzir serviços nas áreas que não sejam de interesse do setor privado. Essa posição implica a privatização do financiamento e da produção de serviços, a descentralização da educação, em nível local, bem como a redução dos direitos até então conquistados pelos trabalhadores.

Porém, no início do segundo milênio, vivenciamos a crise da política neoliberal e sua nova configuração. O mundo presenciou a quebra de grandes empresas e a crise econômica dos Estados Unidos, país-símbolo do mundo capitalista, e, atrelada a ele, a crise dos demais países.

A principal contradição exposta pela crise está no fato de que o Estado, de acordo com a política neoliberal, não deveria intervir na economia, mas foi *chamado* a não somente intervir, mas também a aplicar bilhões e bilhões de dólares, nos sistemas financeiros e nas empresas.



[...] quando a especulação financeira foi além do limite, o que se viu foi o tão criticado Estado servir de socorro para impedir o caos. Bilhões de dólares foram colocados à disposição de bancos, construtoras, montadoras e outros representantes do capital, com objetivo de garantir condições de sobrevivência do mercado [...] (GOIANA, 2009, p. 2).

Arrighi (2008), em sua obra *Adam Smith em Pequim*, trata dos canais de acumulação do capital em escala mundial, aludindo especificamente ao crescimento da China contemporânea e à sua ascensão, como potência candidata a substituir o poderio hegemônico dos Estados Unidos no cenário político-econômico mundial. Para o mesmo autor, já não há dominação norte-americana intelectual e política sobre o mundo, mas o problema central está em como a China ocupará esse espaço vazio. Arrighi (2008) argumenta que a crise econômica abalou profundamente os Estados Unidos, mas o poderio bélico que esse país ainda possui pode mantê-lo, por muito tempo, como nação hegemônica.

Após um período de hegemonia, as ideias e políticas neoliberais se encontram em posição defensiva e são combatidas por diversos movimentos sociais, desde o final da década de 1990, como, por exemplo, os *piqueteiros*, na Argentina, as grandes greves dos trabalhadores, na França e na Coreia do Sul, e a pioneira revolta zapatista<sup>5</sup>.

Iniciado o presente século o neoliberalismo começou a ser cada vez mais questionado prática e ideologicamente. Importantes setores populares na periferia e mesmo no centro do mundo puseram-se literalmente em marcha contra aspectos das políticas neoliberais e inclusive contra governos inteiros. Na França, tornaram-se notórios e sintomáticos os fatos promovidos por estudantes e populações das periferias citadinas. Na Venezuela há o fenômeno de um governo autopropalado bolivariano e que ousa *enfrentar* os interesses norte-americanos. Na Bolívia um líder popular apresentado até outro dia pela mídia depreciativamente como *cocaleiro*, elege-se presidente em meio a uma rebelião popular e implementa programa de nacionalizações reputado pelos ideólogos neoliberais de anti-diluviano. A massa trabalhadora, profundamente descontente com as

---

<sup>5</sup> O movimento zapatista tem como pressupostos a gestão democrática do território e a participação direta da população na política. Nasceu em 1983, com a formação do EZLN, mas se tornou público somente em 1994, por meio de um levante armado com o objetivo de se contrapor ao acordo de livre comércio entre o México, Estados Unidos e Canadá, e lutar por melhores condições de vida dos indígenas mexicanos e pelo direito de todos os mexicanos a um sistema político justo e democrático. Suas reivindicações foram traduzidas em onze demandas: trabalho, terra, moradia, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz (SANTOS, 2008). Para maiores informações, consultar SANTOS, S. J. *Movimento zapatista e educação: direitos humanos, igualdade e diferença*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

políticas neoliberais, praticamente depôs presidentes no Equador, Bolívia e Argentina. Concomitante, os trabalhadores vêm buscando novas formas de intervenção na vida política e social, inclusive com o desenvolvimento de ações práticas no setor da produção com a instauração de diversas formas autônomas de trabalho associado, como ocorre na Argentina [...] e no Brasil [...] (DAL RI; VIEITEZ, 2006, p. 10, grifos dos autores).

Além dos movimentos organizados, observam-se algumas tentativas frustradas, por parte do povo, em eleger partidos de esquerda, os quais, até assumirem o poder, proferiam um discurso contrário às devastadoras políticas neoliberais. Por exemplo, o caso brasileiro expresso pelo governo Lula (reeleito): após eleito, tem-se demonstrado igual ou mais neoliberal do que os governos anteriores, isto é, “[...] perpetua-se a supremacia do neoliberalismo na esfera econômica, apesar de, nas urnas, os cidadãos terem-lhe virado as costas de modo contundente [...]” (BORON, 2004).

Não obstante alguns movimentos tenham maior expressão, nesse contexto de crise, e até acreditem que “[...] é nesse vácuo que a classe trabalhadora precisa estar presente e propor alternativas [...]” (GOIANA, 2009, p. 3), concordamos com Boron (2004), quando afirma que, embora as reformas sejam as únicas coisas possíveis de serem feitas, nesse momento, elas não se caracterizam como instrumentos adequados à criação do Estado socialista, ainda que, dentro de certos limites, possam servir para caminhar nessa direção. “Se, como dizem os zapatistas, *trata-se de criar um mundo novo*, tal empreendimento excede muito os limites cautelosos do reformismo. Mas não se pode ficar esperando de braços cruzados até a chegada do *dia decisivo* da revolução” (BORON, 2004, p. 4, grifos do autor).

O mesmo autor enfatiza:

Ainda que não possamos extrair conclusões lineares da experiência histórica, poderíamos levantar uma hipótese terrivelmente pessimista por certo que prognostica a indubitável falência das condições econômicas, sociais, políticas, que fizeram possível o auge do neoliberalismo, não necessariamente significa a que tenha produzido seu imediato desaparecimento da cena pública. Os **componentes ideológicos e políticos de seu projeto econômico podem garantir-lhe uma inesperada sobrevivência**, ainda que em meio a condições amplamente desfavoráveis (BORON, 2004, p. 4, grifos nossos).

## 2– Neoliberalismo e educação

Analisando as políticas neoliberais no âmbito educacional, podemos constatar que essas políticas promoveram a despolitização da educação, dando-lhe um novo caráter – o de mercadoria –, devido ao triunfo das estratégias mercantilizantes e ao consenso necessário em torno delas (FRIGOTTO, 1994, p. 244).

Se, anteriormente à década de 1980, o acesso à educação era direito de poucos, com a democratização do acesso ao ensino, a educação de qualidade deixa de ser um direito e torna-se privilégio dos poucos que podem pagar para tê-la. A educação pública oferecida pelo Estado, em um contexto de política neoliberal, acontece de forma mínima, a fim de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, como ler e contar e, às vezes, não satisfazem nem mesmo essas habilidades.

Atualmente, os sistemas públicos de educação escolar passam por uma crise, em virtude da falta de qualidade no ensino. Essa crise é consequência das políticas neoliberais e pode ser traduzida em três palavras: ineficiência, ineficácia e improdutividade, e motivada pela forma acelerada com que se deu o processo de expansão da escola, a partir da segunda metade do século XX, sem a contrapartida de condições para promover o ensino de boa qualidade.

Para os neoliberais, a crise ocorre pela ineficiência decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e de gestão administrativa; suas políticas impostas e não são pensadas no sentido de melhorar a formação profissional, mas sim em premiar aqueles que dão bons resultados, de acordo com seus critérios produtivistas, e cobrar daqueles que assim não o fazem.

Segundo Gentili (1995), defender direitos sem defender a ampliação de condições materiais que os assegurem é um ato de cinismo e, quando o direito é um atributo do qual apenas uma minoria goza, este deve ser chamado de privilégio. Dessa maneira, a qualidade na educação deve ser regulada pelo mercado, por intermédio da concorrência.

A qualidade da educação como prioridade está sujeita a tais regras e só ela, enquanto prioridade pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define por sua condição de não-direito. (GENTILI, 1995, p. 248).

Uma das estratégias da política neoliberal para desestruturar a escola pública é atrelá-la ao discurso da qualidade, conforme já frisamos, e outra estratégia é

atrelar a educação ao mercado. A educação institucional deve ajustar-se às leis do mercado, fazendo com que o conteúdo a ser transmitido pela escola se torne algo de ordem técnica e sem reflexão política articulada. Segundo tal ideário, o Estado deve colocar-se como gestor, todavia, quem dita as regras é o mercado.

Assim, a estratégia neoliberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais governo. (SILVA, 1995, p. 18).

Sob a afirmação neoliberal de que os sistemas educacionais enfrentam uma crise gerencial, superior à crise de acesso à escola, legitima-se a presença cada vez maior do modelo de administração empresarial, na escola, com todos os seus imperativos relativos à eficiência, à qualidade total e à eficácia empresarial. As escolas, ao invés de *templo do saber*, assemelham-se mais a uma complexa organização burocrática, haja vista o grande número de exigências e papéis que deve cumprir.

Com a finalidade de atingir metas estabelecidas pelo governo federal, em parceria com instituições internacionais referentes à educação, as escolas públicas tanto estaduais quanto municipais são objeto de constantes avaliações externas, as quais visam ao melhoramento *numérico* dos gráficos alusivos à evasão escolar, progressão dos alunos durante os ciclos e alfabetização. Às escolas que apresentam resultados (mostrados nos gráficos) abaixo das expectativas dos avaliadores são planejadas soluções paliativas, a exemplo de cursos rápidos de reciclagem para os professores e uma *carta-advertência* ao diretor da escola em questão, quando a solução lógica seria a investigação e a resolução dos problemas verificados: formação docente deficitária, classes lotadas, péssimas condições salariais e de trabalho, falta de autonomia da escola para gerir os recursos financeiros etc.

Mesmo que a discussão a respeito da diferença entre o produto da empresa e o da escola já tenha sido realizada há tempos, não nos parece ser esse um assunto superado, visto que as escolas têm sido vistas, pelo governo estadual, como verdadeiras empresas, das quais o poder público requer gráficos de aprendizagem favoráveis, sem levar em conta as más condições materiais em que se dá o ensino ministrado nessas instituições.

De acordo com Paro (2000), a administração escolar não pode ser comparada com a administração empresarial, pois o produto da escola é imaterial, ao contrário da empresa. O aluno é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do processo de ensino-aprendizagem, caracterizando o consumo concomitante à produção.

A análise do papel do educando, no processo educativo escolar, não pode restringir-se à sua condição de consumidor. No processo pedagógico, o educando não apenas está presente, mas também participa das atividades que desenvolve, ou seja, o processo não pode ocorrer sem a sua participação. Essa participação acontece na medida em que o aluno entra no processo como sujeito da educação e como objeto. O processo de ensino-aprendizagem, ou a aula, pressupõe a não passividade do aluno, que é um aspecto determinante da própria natureza do processo pedagógico. “Não acontece por conseguinte, que o resultado da educação escolar seja produzido pelo professor e consumido imediatamente e completamente pelo aluno, sem deixar nenhum vestígio” (PARO, 2000, 144).

Na perspectiva de Dal Ri (1997, p. 131), na educação entendida como apropriação do saber historicamente acumulado e na escola como um dos locais que provê educação, a consideração de seu produto não pode se limitar ao ato de aprender, porque, nesse ato, o indivíduo se apropria de um saber que nele é incorporado, mas existe algo que permanece para além do ato de produção. Uma educação efetiva subentende que o aluno saia do processo diferente de como entrou. Essa diferença não é mero acréscimo, porém, é transformação na personalidade, nas atitudes, postura etc. do aluno e que se constitui no produto do processo pedagógico escolar.

Ressalta Paro (2000, p.144-145):

É importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica de forma absoluta em que se dá a produção material enquanto nesta há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente, mas [...] tal consumo não se dá apenas imediatamente, mas prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo.

Paro (2000) propõe uma administração escolar transformadora, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, entendidos como de classe

e não partidários ou individuais. Para tanto, afirma que a escola deve descartar a administração empresarial e as relações de autoritarismo.

O autor afirma que o que determina o caráter conservador ou transformador da administração são os objetivos que ela busca concretizar, o que acaba por caracterizar como se dá a própria atividade administrativa. Assim, a administração escolar concorrerá para a transformação social, quanto mais os fins que ela se propuser estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar-se impregnar pelos propósitos transformadores desses fins (PARO, 2000, p.157).

### **3- Neoliberalismo, sindicato e ditadura militar**

A história da organização dos trabalhadores da esfera pública em sindicatos está bastante ligada aos movimentos contrários às ditaduras e às consequências dos governos militares para a economia e liberdades civis. Não temos a pretensão de realizar aqui o histórico dos governos ditatoriais, até mesmo porque esse não é o objeto de nossa discussão, mas procuramos localizar, nesse período da história de nosso país, as lutas pelo direito à organização sindical e pelas liberdades civis, conquistas estas almejadas há muito tempo, por diversos segmentos da sociedade e apenas em parte contempladas na Constituição Federal de 1988, haja vista as ambiguidades e lacunas nela existentes.

Após um crescimento contínuo, desde a década de 1940 a economia começava a dar sinais de declínio e, ao mesmo tempo, se reforçava a organização dos trabalhadores rurais, formando-se o Comando Geral dos Trabalhadores e aumentando-se as mobilizações populares (SADER, 1990, p. 14). As questões relativas à liberdade e à autonomia sindicais foram muito debatidas, na Constituinte de 1946. Nesse período, a liberdade sindical sem restrições não foi conquistada e a redação final da Lei revelou a ambiguidade entre uma linguagem liberal, no que tange à livre associação profissional ou sindical, e a proposta corporativista que aludia à regulamentação em lei de sua forma de constituição, representação legal nas convenções coletivas de trabalho e no exercício de funções delegadas pelo poder público (NOGUEIRA, 2005, p. 116).

Com o decorrer do tempo e diante das crescentes mobilizações populares, as Forças Armadas passaram ao centro das articulações, a fim de canalizar uma solução convincente para a classe dominante, uma vez que os partidos tradicionais

da burguesia mostraram sinais de impotência. O comício por reformas de base, realizado na Central do Brasil, em 13 de março de 1964, por João Goulart, anunciando uma série de decretos, como a nacionalização de refinarias de petróleo e a desapropriação de terras para a reforma agrária, foi o estopim para a eclosão do golpe militar de março do mesmo ano (SADER, 1990, p.17).

Estava assim instaurada a ditadura militar no Brasil e, portanto, não haveria governos eleitos pelo povo, durante os próximos vinte e cinco anos, sob a alegação da necessidade de se restabelecer a ordem social. “A ordem social foi reimposta a ferro e fogo, pela repressão aos líderes sindicais, estudantis, intelectuais, artistas e políticos, partidos e organizações catalogados como subversivos [...]” (SADER, 1990, p.18). E o autor prossegue:

A doutrina de segurança nacional foi a ideologia oficial da ditadura militar. Segundo sua compreensão do processo social, esse se assemelharia ao funcionamento de um organismo biológico, onde o bom andamento do todo depende de uma colaboração solidária de cada uma das partes. Esse ponto de vista funcionalista não deixa lugar para os conflitos, as diferenças de visão e de interesse, as contradições sociais, que lhe aparecem como formas externas de sabotagem do desenvolvimento desse organismo. **Assim, qualquer manifestação de antagonismos, de discrepâncias, é considerada como um vírus externo, que penetra no organismo apenas para obstaculizar seu bom funcionamento.** Nessa qualidade, ela deve ser tratada como um tumor, isto é, deve ser extirpada em nome do funcionamento solidário do organismo social. (SADER, 1990, p.19, grifos nossos).

O Serviço Nacional de Inteligência (SNI) foi o órgão responsável em investigar, coletar informações e punir aqueles que, segundo o plano de segurança nacional, poderiam obstaculizar a realização dos programas do governo. Os sindicatos, universidades e outras instituições ficaram sob intervenção militar; os governadores e prefeitos passaram a ser nomeados pelo governo federal, enquanto vários parlamentares foram cassados, entre um fechamento e outro do Congresso Nacional.

A ‘ordem social’ foi restabelecida em dois tempos: um primeiro ciclo repressivo se deu a partir de 1964, outro a partir de 1968. Com o golpe [...] foram reprimidos [...] políticos, líderes sindicais e estudantis, camponeses, intelectuais, artistas, militantes ou supostos membros de organizações de esquerda, soldados, cabos, marinheiros ou até mesmo diplomatas estrangeiros. Sempre sob a vigência dos atos institucionais, o governo manteve o poder de cassação sobre um Congresso amedrontado e um Judiciário subserviente. A partir de 1966 voltaram a acontecer as manifestações de rua, realizadas por estudantes, em protesto pela

liquidação da democracia no país e contra os inquéritos policiais-militares que se faziam contra professores e estudantes [...] Essas manifestações se chocavam com as forças policiais, prolongando-se por dois anos. (SADER, 1990, p. 22).

Salienta Rezende (2001, p.91):

Em 13 de dezembro de 1968 passou a vigorar o Ato Institucional nº 5, o qual significava a implantação do estado de terror em nome da continuidade e do aprimoramento da ordem institucional. O executivo passava a ter poderes para intervir em todas as esferas da sociedade. Institucionalizava-se a tortura e outras formas de repressão.

Com a permissão da existência de apenas dois partidos políticos, isto é, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oposição com *poderes* de mobilização limitados, a *oposição* representada por Ligas Camponesas, a Ação Popular e o Partido Comunista Brasileiro e outros partidos de esquerda tinham de se organizar clandestinamente.

A instauração da ditadura militar, pelo golpe de 1964, foi um momento importante da história, por se caracterizar como ditadura de classe, das elites minoritárias no poder, mas, por outro lado “[...] sua crise e transição a um novo regime poderia ter tido um caráter de ruptura profunda, que desse nascimento a forças políticas mais definidas e possibilitasse uma consciência maior do país em relação a si mesmo e aos vários setores que a compõem [...]” (SADER, 1990, p.5).

Sader (1990) classifica as transformações havidas no Brasil, desde 1930, e as transformações, operadas em 1964, como momentos de maior transcendência histórica para o Brasil, porque o país saía da hegemonia das oligarquias exportadoras e comerciais, para iniciar um processo de aceleração industrial, com o objetivo de substituir as importações e a expansão do mercado interno.

Esse processo, primeiro por meio da ditadura getulista, depois por meio de governos eleitos pelo voto, se estendeu até o início dos anos 60, com um ritmo constante de expansão econômica. Ele não foi acompanhado, no entanto, pelo equilíbrio social e pela estabilidade política. A manutenção de uma estrutura rural arcaica, sem possibilidade de acesso da maioria de sua população a terra, expulsando grandes contingentes para as cidades do Centro-Sul, sem condições de absorver massas tão grandes, apesar do crescimento econômico. Ao mesmo tempo, aquela estrutura agrária concentrada e atrasada não produzia os alimentos na quantidade requerida pelas zonas urbanas e a preço razoável para garantir a reprodução da crescente força de trabalho nas cidades. (SADER, 1990, p. 19).



Com a privação dos direitos civis e profundo arrocho salarial, as mobilizações populares tornaram-se cada vez mais constantes, e a reorganização do movimento operário mais evidente. “Combinaram-se a essas condições o descontentamento generalizado das classes médias com um regime que haviam apoiado, mas que praticava uma repressão generalizada e uma política econômica que a afetava diretamente” (SADER, 1990, p. 23).

Ademais, a política econômica encaminhada pelos governos militares por meio de decretos objetivava criar condições favoráveis à penetração do capital estrangeiro, por meio de grandes empréstimos e o favorecimento das exportações, fator que possibilitou a rápida reconcentração de renda nas mãos dos grandes capitalistas, pelo arrocho salarial. “A concentração de renda se acentuou, segundo a orientação do ministro Delfim Neto, de que era necessário *primeiro fazer o bolo crescer, para depois distribuir as fatias*” (SADER, 1990, p. 27).

A consequência dessa política foi uma grande dívida do Brasil, contraída junto ao Fundo Monetário Internacional, que, entre os anos de 1974 e 1977, cresceu quatro vezes. Esses dados explicam a dificuldade de desenvolvimento econômico enfrentado pelo país, na década de 1980.

Entre os anos de 1978<sup>6</sup> e 1979<sup>7</sup>, o movimento sindical, reorganizado segundo uma nova orientação classista e de base, realizou grandes greves, demonstrando a resistência dos trabalhadores quanto à política econômica governamental.

[...] o caráter diferenciado das greves dos professores de 1978 e 1979, que se inserem no movimento mais amplo do novo sindicalismo que surge durante o período de abertura política e representam, indubitavelmente, uma enorme mudança, com o aparecimento de novas lideranças entre os professores, partidárias de uma nova perspectiva que considera o professor como ‘trabalhador da educação’. Esta concepção expressa a deterioração das condições salariais causadas pela crise econômica e se contrapõe à idéia da profissão como sacerdócio. (CATANI et al., 1997, p.89).

---

<sup>6</sup> O movimento estudantil ressurgiu, nesse momento, com grande força, após dez anos de sua desarticulação pelos governos militares, realizando diversas mobilizações de rua e mostrando a força de reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade bastante combativa naquele período, diferentemente de sua atual configuração.

<sup>7</sup> O ano de 1979 foi marcado por uma eleição decisiva na APEOESP, conforme veremos a seguir, no item sobre a história dessa organização. O grupo que passou à liderança denominava-se classista, conforme a nova tendência sindical da época, no Brasil.

A segunda greve docente, que teve início em 1º de maio de 1979, diferenciava-se da anterior, pelo rompimento do isolamento; foi uma greve conjunta com todo o funcionalismo e grande parte dos professores já havia experimentado um movimento de paralisação (SOUZA, 1996, p.150).

O “[...] movimento de 78/79 colocou em xeque toda a legislação sindical repressiva, rompendo na prática a Lei Antigreve e iniciando uma atuação que visava no limite, romper com a estrutura sindical atrelada ao Estado” (DAL RI, 1997, p. 81). Destacam-se os movimentos grevistas das industriais automobilísticas do ABC paulista e os dos professores das universidades e escolas de educação básica pública paulista.

[...] o processo de mobilização nas fábricas e nos sindicatos pela reposição salarial, que ocorreu em 77, preparou todo o terreno para que, no início de 78, os operários iniciassem as paralisações de maio que atingiram centenas de milhares de trabalhadores metalúrgicos, inicialmente no ABC e, depois, estendendo-se para todo o Estado de São Paulo. As greves continuaram e, além das de maio, eclodiram manifestações em junho, julho e em fins de 78, época do dissídio coletivo dos metalúrgicos de São Paulo, Osasco e Guarulhos. Em março de 79 as greves voltaram com peso [...] Após mais de dez dias em greve, o Governo decretou a intervenção nos três sindicatos dos metalúrgicos do ABC, acreditando que isso esvaziaria o movimento. Deu-se o contrário. As forças acumularam-se, acrescidas da reivindicação da volta das diretoriais cassadas; a greve continuou ainda mais forte, agora com o apoio de todos os setores democráticos da sociedade brasileira. (DAL RI, 1997, p. 80).

Com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da nova organização partidária, no ano de 1979, o cenário político começou a mudar, pela legalização dos partidos de oposição e, nesse caminho, formaram-se: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Popular (PP) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

No ano de 1982, ocorreram eleições diretas para governador estadual, nas quais foram eleitos dez candidatos de oposição, dentre os quais o do Estado de São Paulo. “Com a vitória da oposição nos principais estados brasileiros, abriu-se um espaço para alterações políticas e fim da ditadura, com eleição de um civil para presidente em 1985” (MINGUILLI, 1995, p. 14).

No contexto de transição da ditadura ao estado de direito<sup>8</sup>, após quarenta e dois anos da Constituinte de 1946, a Constituição de 1988 contemplou a questão da liberdade sindical da seguinte maneira:

Título II - Dos direitos e garantias fundamentais

Capítulo II – Dos direitos sociais

Artigo 8º - É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte:

I – a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao poder público a interferência e a intervenção na organização sindical;

II- É vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregados interessados, não podendo ser inferior à área de um Município;

III- Ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria inclusive em questões judiciais ou administrativas;

IV- A assembléia geral fixará a contribuição que, em se tratando de categoria profissional, será descontada em folha, para custeio do sistema confederativo da representação sindical respectiva, independente da contribuição prevista em lei;

V- Ninguém será obrigado a filiar-se ou a manter-se filiado a sindicato;

VI- É obrigatória a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de trabalho;

VII- O aposentado filiado tem o direito a votar e ser votado nas organizações sindicais;

VIII- É vedada a dispensa do empregado sindicalizado a partir do registro da candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave nos termos da lei [...] (BRASIL, 1988).

Embora a maioria parlamentar dominante tenha impedido que mudanças substanciais fossem conquistadas e tenha mantido, no essencial, o caráter conservador da Carta Constitucional, “[...] houve pontos de avanço para os trabalhadores, que o capital e seus representantes procuram obstar e inviabilizar através da legislação complementar” (ANTUNES, 1995, p. 42).

Um primeiro aspecto positivo foi a obtenção da liberdade de organização sindical, sem que seja necessária a autorização prévia do Estado ou sua intervenção. Anteriormente à Constituição de 1988, os trabalhadores do setor público podiam se organizar somente em associações. A partir dessa data, os passaram a ter sua identidade reconhecida legalmente e, dessa maneira, os

---

<sup>8</sup> Estado de direitos significa que nenhum indivíduo, seja ele o presidente ou um cidadão comum, está acima da lei. Os governos democráticos exercem a autoridade por meio da lei e estão eles próprios sujeitos aos constrangimentos impostos pela lei.

governos foram forçados a negociar. No entanto, reconhecemos que as associações funcionavam como verdadeiros sindicatos, no que se refere ao empenho e luta pelos direitos dos trabalhadores, a exemplo da APEOESP, que, mesmo ainda estando com o *status* de associação, era bastante combativa e tinha grande poder de mobilização de seus associados.

A respeito da conquista da liberdade sindical, Antunes (1995, p.42) sublinha:

Trata-se, é evidente, de um passo significativo e de uma conquista do movimento sindical combativo. Porém, os sindicatos continuam organizados por categoria profissional e não por ramo de atividade econômica (neste caso se evitaria que uma mesma empresa tivesse trabalhadores vinculados a diferentes sindicatos).

O mesmo autor destaca que um ponto ainda mais nefasto que se manteve, após a Constituição de 1988, foi o imposto sindical, um dos pilares mais importantes do sindicalismo atrelado. Ele segue, afirmando:

Foram ampliadas inclusive as formas de contribuição, visando o fortalecimento das Confederações que, ao invés de serem eliminadas, saíram fortalecidas [...] a única Confederação dentro da estrutura sindical oficial, que nasceu como resultado das lutas sociais foi a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas; as demais são todas parte do que há de mais nefasto no sindicalismo brasileiro e deveriam ter sido extintas. (ANTUNES, 1995, p. 42).

No que concerne ao trabalho, a Constituição de 1988 trouxe como inovação a limitação da jornada para quarenta e quatro horas semanais, ampliou a licença-maternidade<sup>9</sup> para cento e vinte dias, concedeu a licença-paternidade, mais tarde fixada em cinco dias, estipulou o seguro-desemprego. Essa Lei passou a assegurar aos funcionários públicos o direito de se organizarem em sindicatos, sem que haja a ingerência do Estado, bem como a utilizarem a greve como instrumento de negociação, salvo nos casos dos serviços essenciais<sup>10</sup>.

Teoricamente, liberdade sindical é uma das dimensões das liberdades democráticas, de sorte que essa conquista de organização social dos trabalhadores em contexto capitalista representa, em parte, a passagem das formas autocráticas de poder para a democracia burguesa, que não apenas reconhece, mas visa a institucionalizar os sindicatos; por outro lado, a liberdade sindical interessa

---

<sup>9</sup> Atualmente, alguns municípios ampliaram a licença-maternidade para seis meses, como a cidade de Marília.

<sup>10</sup> A Constituição de 1988 tornou-se conhecida como *Constituição Cidadã*, pelo fato de incorporar direitos sociais, culturais e trabalhistas, além de ser a primeira constituição da história do país a aceitar emendas populares, conforme será demonstrado no próximo capítulo.

diretamente aos trabalhadores, pois cria situações favoráveis ao desenvolvimento de sua organização, independência e autonomia perante o capital e o Estado (NOGUEIRA, 2005, p. 113).

Quanto ao direito à greve, há uma ambiguidade no texto constitucional, no qual se concede o direito à greve e, ao mesmo tempo, este é limitado, no momento de sua regulamentação complementar. Mesmo que tenha sido assegurado esse direito, há uma menção que pode restringi-lo, contida na expressão de que caberá à lei complementar estabelecer quais são os serviços ou atividades essenciais e como se processará, em caso de greve nesses setores, além de estabelecer que os *abusos* cometidos estarão sujeitos a penas legais (ANTUNES, 1995, p.43).

Em suma, se houve *avanços* desde a Constituição de 1988, como a possibilidade de criação de sindicatos sem ser necessário o reconhecimento do Ministério do Trabalho, o direito à sindicalização dos funcionários públicos, a conquista do direito à greve, houve igualmente a *conservação* de aspectos negativos, tais como o imposto e as contribuições sindicais e a possibilidade de restrição às greves (ANTUNES, 1995, p. 44).

Os governos que se seguiram, a partir da década de 1990, deram prosseguimento à política neoliberal vigente e, portanto, não fazia parte de suas políticas solucionar as limitações fiscais, a fim de reverterem a tendência de deterioração dos serviços públicos.

A estabilização da economia e o fim da inflação tornou difícil aos funcionários públicos sustentar uma posição contrária ao governo. A apatia política é o humor geral da burocracia de rua cujos salários depreciados e condições aviltantes de trabalho forçam parte substancial dos trabalhadores a acumular mais de um emprego, o que contribui ainda mais para piorar a qualidade dos serviços e para deslegitimar demandas salariais dos servidores junto à população em geral, no sentido que ambos são muito baixos [...] o efeito disso tem sido a capacidade de mobilização reduzida de um sindicalismo antes agressivo e antigovernamental [...] que tornou um dos esteios mais sólidos da CUT na década de 1980. (CARDOSO, 2003, p. 44).

A Força Sindical (FS), constituída em 1991 por egressos das duas CGT e lideranças independentes, instituiu-se como real competidora na área sindical. A FS tinha uma abordagem bastante diferente das estratégias das centrais sindicais do Brasil dessa década. “A FS veio preencher um espaço para o qual o velho peleguismo se mostrava incapaz: veio para constituir na nova direita orgânica, atuante e dinâmica no sindicalismo brasileiro” (ANTUNES, 1995, p. 57).

Em lugar de confrontação com o governo e o capital, prega a cooperação e a parceria em nome do *bem-estar da nação* [...] Em lugar de opor-se às políticas neoliberais vigentes, a FS afirmou, quase todo o tempo, seu apoio incondicional a elas, esposando o julgamento governamental a respeito das esquerdas, nomeadas de *vanguarda do atraso* [...] Se as CGTs não cresceram na década de 1980, a FS quase triplicou sua afiliação na década posterior (COSTA, 2003, p.47).

“O sindicalismo da Força Sindical, com forte dimensão política e ideológica, preenche o campo da nova direita, da preservação da ordem, da sintonia com o desenho do capital globalizado [...]” (ANTUNES, 1995, p.53).

O fortalecimento da FS ameaçava o crescimento da CUT, tanto em nível micro (sindical) quanto em nível macro (político), circunstância que obrigou a central mais forte a rever os seus planos de ação e estratégias de sobrevivência (COSTA, 2003, p.47).

Por outro lado, instalava-se na CUT um quadro de apreensão, pois ganhava força, “[...] dentro da Articulação Sindical, a postura de abandono de concepções socialistas e anticapitalistas em nome, de uma acomodação dentro da ordem, daquilo que, dizem, é o possível” (ANTUNES, 1995, p. 53).

A política neoliberal, por meio das inúmeras formas de disseminação da ideologia da *ineficácia das ações sindicais*, obscureceu a capacidade articuladora das identidades coletivas dos sindicatos como um todo, provocando, assim, um descrédito popular, resultado do sufocamento das entidades motivado por essa política nefasta. Nesse sentido, Costa explica que,

[...] em 1990, auge da organização sindical dos trabalhadores, quase 60% dos eleitores nacionais consideravam os sindicatos instituições confiáveis. Em 2001 esse percentual tinha caído para 27% nas regiões metropolitanas pesquisadas. Todas as instituições sociais e políticas foram afetadas, mas os sindicatos estão entre as que mais perderam legitimidade, o que ocorreu também entre os seus adeptos, já que apenas 37% dos filiados confiavam em sua instituição de representação em 2001. (2003, p. 301).

Antunes (1995), ao escrever sobre os desafios e impasses do sindicalismo brasileiro, menciona que sobretudo o grupo do chamado movimento mais combativo vivia diversas dificuldades nos primeiros anos da década de 1990. Em acréscimo,

[...] depois de ter presenciado significativo avanço, durante a década passada, vê-se hoje frente a desafios e impasses que conformam um quadro preocupante e crítico. Centrando ao longo dos anos 80 sua atuação através do *confronto* e da *resistência*, neste momento em que tem sido convocado a oferecer propostas alternativas, o

movimento sindical que tem a CUT como referência central, está presenciando uma fase de *negociação* e *participação* que, embora tenha a *aparência* de um avanço – uma vez que lhe permite *participar*, junto com o capital, de decisões de políticas setoriais – está, em verdade, vivenciando um grande retrocesso. Tanto por distanciar-se do seu passado mais ousado, quanto por que esta ação negociada, *por estar atada a um acordo e a um projeto com o capital*, o impede de oferecer uma *alternativa* duradoura e inspirada em elementos estratégicos, que efetivamente represente o *conjunto* dos trabalhadores. (ANTUNES, 1995, p 51).

De acordo com Antunes (1995), com o passar do tempo os sindicatos foram perdendo seus traços anticapitalistas visando a preservar a jornada de trabalho regulamentada e os direitos sociais já conquistados. “Os sindicatos foram forçados assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais atada ao imediatismo, à contingência, regredindo em sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital” (ANTUNES, 1995, p.52).

A crise financeira que se abateu sobre os sindicatos foi outro fator que favoreceu o enfraquecimento e a desarticulação sindicais, à medida que, para receberem recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), essas instituições tiveram que construir burocracias específicas, além de desviar parte considerável de suas energias para o sustento de programas de formação, deixando de lado atividades organizativas e articulação política (COSTA, 2003, p. 306).

A esse respeito, Tinoco comenta:

A direção da CUT, há mais de uma década vem seguindo pelo caminho da conciliação patronal (Câmaras setoriais, por exemplo) e de manuseio de verbas do FAT [...] alterando o estatuto, a direção, ampliando o seu poder e burocratizando a entidade. No governo Lula, a CUT deu um salto em sua traição aos trabalhadores. Hoje, é um braço do governo no movimento sindical e está submetida ao Estado burguês, aos seus cargos e às suas verbas. (2005, p. 86).

Em meio a esse cenário de insatisfação, surge uma entidade com o objetivo de ser uma alternativa à CUT, a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS). A CONLUTAS é um movimento nacional que se propõe unificar todos os setores de trabalhadores que querem lutar contra as reformas do governo e construir uma alternativa de direção para o movimento sindical e de massas. Essa entidade de luta, ainda em consolidação, pode indicar um novo caminho para o movimento sindical.

## **CAPÍTULO 2**

### **MOVIMENTO SINDICAL NO MAGISTÉRIO E APEOESP**

Neste capítulo, realizamos uma discussão sobre o movimento sindical, especificamente sobre sua expressão no magistério e, posteriormente, narramos a história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a APEOESP. Além disso, mostramos a estrutura de funcionamento da APEOESP e como ocorrem as eleições e articulações internas, nesse sindicato.

#### **1- O movimento sindical**

A atual configuração do movimento sindical teve origem no século XIX. Segundo Correa (2002), é quase consenso na bibliografia que trata das organizações de trabalhadores, na forma de sindicatos ou associações profissionais, que estas são coincidentes com o apogeu da grande indústria, bem como com a expansão do comércio e dos agrupamentos estritamente financeiros, havendo-se ampliado com o surgimento do regime social, que tem como característica a exploração da massa trabalhadora, isto é, o sistema capitalista de produção.

O movimento sindical nasceu inicialmente em frentes de solidariedade e autodefesa, no sentimento de revolta contra a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista.

Essa dupla origem representa duas tendências que são anteriores à própria formação dos sindicatos da forma como os entendemos atualmente: o sentimento de solidariedade e de defesa dos operários levou à constituição das sociedades de mútua ajuda e das ligas de resistência, e a indignação com a sociedade capitalista e seu modo de produção material consubstanciou-se na sabotagem da produção na fábrica e na luta pelos direitos políticos. Estas duas tendências – a solidarista, que introduz na grande indústria valores de origem camponesa que ainda estão muito presentes na classe operária, e a revolucionária e anárquica, que vê no sindicalismo o instrumento de abolição do trabalho assalariado – tinham como objetivo comum a criação de cooperativas de produção geridas pelos próprios operários. (CORREA, 2002, p.19-20).

O mesmo autor salienta que essa forma de organização sindical reflete a estrutura produtiva dos primórdios do sistema capitalista de produção de mercadorias, pois, “[...] de um lado, tem-se uma série de pequenas empresas associado ao fato da classe operária apresentar uma grande mobilidade territorial



em busca de trabalho e, de outro, [...] tem-se uma clara orientação das organizações de trabalhadores para uma ação mais política (CORREA, 2002, p.20).

Os sindicatos surgiram, por conseguinte, de associações criadas pelos próprios trabalhadores, que tinham por finalidade lutar por um salário digno ou, ao menos, impedir que os níveis salariais ficassem abaixo do mínimo necessário à sobrevivência do trabalhador e de sua família, por jornadas de trabalho menos extenuantes e contra a usurpação do capitalista (ANTUNES, 1989, p.13).

O sindicato é uma forma clássica de organização dos trabalhadores, originária da Inglaterra, nos primórdios do capitalismo. “Na transição do artesanato e da manufatura à indústria moderna, os sindicatos emergiram como organização de defesa dos ofícios e dos trabalhadores qualificados contra o próprio desenvolvimento da produção industrial capitalista” (NOGUEIRA, 2005, p.28).

Antunes (1989) realizou uma síntese das principais vertentes da história do sindicalismo. O autor sugere sete formas de atuação que marcaram os sindicatos, com base em sua emergência, com o advento do capitalismo e da grande indústria: o sindicalismo *trade-unionista* inglês, o revolucionário, o anarquista, o reformista norte-americano, o cristão, o do tipo corporativista e o sindicalismo comunista.

As primeiras *trade-unions* datam do início do século XVIII e, desde 1824, há o registro do reconhecimento da livre associação dos trabalhadores, na Inglaterra. O sindicalismo *trade-unionista* inglês de reivindicações econômicas auxiliava financeiramente os operários em greve ou os desempregados.

O revolucionário, precursor do anarquista, surgiu em países como a França e a Itália. Essa tendência não acredita na transformação da sociedade por meio das reformas, elegendo a greve geral como o caminho possível para as mudanças radicais que beneficiariam os trabalhadores.

Já o sindicalismo anarquista, desenvolvido sobretudo na França, Espanha e Itália, caracteriza-se por não aceitar as lutas políticas e defender o sindicato como instrumento capaz de conter o avanço do capitalismo e de levá-lo à queda. Essa modalidade de sindicato “[...] enfatizava a importância e a exclusividade dos sindicatos no processo de emancipação da sociedade [...] o anarquismo enfatizava o papel do sindicato não só como órgão de luta, mas também como núcleo básico da sociedade anarquista [...]” (ANTUNES, 1989, p.24). Tal concepção descartava a ação política e negocial e pregava a emancipação social, por meio da soma das

ações reivindicatórias no cotidiano do trabalho e da greve geral, na constituição de uma nova sociedade, em que não houvesse a exploração.

A modalidade reformista norte-americana nega a luta de classes, estimula o corporativismo e o economicismo reivindicatório, além de negar as ações políticas e os atos violentos. Essa tendência se opõe à luta revolucionária do proletariado e, ainda que não negue o princípio de que os sindicatos reivindicam questões justas, pretende uma simples melhora da situação dos trabalhadores dentro do sistema capitalista (ANTUNES, 1989, p. 25).

O sindicalismo cristão e o do tipo corporativista, além de possuírem uma concepção reformista da sociedade, rejeitam a luta de classes e defendem a colaboração social entre trabalhadores e capitalistas. Antunes (1989) ressalta que o corporativismo se organizou depois que os trabalhadores foram privados de qualquer representação, quando foram destruídos todos os partidos políticos da classe operária, liquidada a liberdade sindical, de reunião e demais liberdades democráticas.

E, finalmente, o sindicalismo comunista, que é defensor da tese de que o sindicato deve se posicionar entre o partido e o Estado, promovendo a educação política do proletariado e “[...] fornecendo a educação política necessária para que os operários entendam e trabalhem pela construção da sociedade socialista, onde eles são os verdadeiros beneficiados” (ANTUNES, 1989, p.32).

A classificação apontada por Antunes (1989) mostra as formas concretas desenvolvidas pelos trabalhadores e suas entidades associativas, em determinados lugares e épocas, como resposta coletiva ao avanço do capitalismo. Essa classificação serve para a análise dos fundamentos e procedimentos na condução das lutas da classe trabalhadora<sup>11</sup>.

O sindicalismo orientado pelas peculiaridades de cada país articulou-se com as ideologias políticas de viés socialista, em oposição às ideologias reformistas e conservadoras. Contudo, em alguns casos, como os da Itália e França, a atuação dos partidos operários nem sempre correspondia à do movimento sindical, conforme podemos verificar

[...] apesar de sua vinculação e divisão segundo ideologias políticas; na Inglaterra, o Partido Trabalhista foi, na prática, criado pelo movimento sindical; na Alemanha e em países escandinavos, o

---

<sup>11</sup> Embora não utilizemos essa classificação, em nossa análise, julgamos importante apresentá-la como parte da revisão bibliográfica pertinente ao tema.

movimento sindical, desde meados no século 20, é unitário, não partidário e independente, enquanto nos EUA, o sindicalismo foi amplamente conhecido como de negócios e apolítico, apesar do seu apoio incontestado às campanhas dos candidatos favoráveis aos trabalhadores. (RODRIGUES, 1974, 19-42, apud NOGUEIRA, 2005, p. 30).

Examinando a história do sindicalismo, é possível verificar que os sindicatos, em geral, não reivindicam mudanças radicais na estrutura da sociedade, sua vertente revolucionária sempre foi menor, se comparada à de reivindicação econômica, fator que não os impede de adotar uma postura mais ou menos radical do que a dos partidos, em determinadas situações. “Os sindicatos representam uma forma de mediação para a consciência de classe do mundo do trabalho; ainda que diferente dos partidos que [...] atuam na formação da consciência política, os sindicatos [...] transitam o tempo todo da economia à política [...]” (NOGUEIRA, 2005, p.31).

## **2- O movimento sindical no magistério paulista**

As associações foram a gênese da formação do sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e das Associações de Docentes do Ensino Superior, tais como as da Universidade Estadual Paulista (ADUNESP), Universidade de São Paulo (ADUSP) e Universidade de Campinas (ADUNICAMP), dentre outras. Essas Associações apresentavam um ponto em comum: o caráter combativo e o fato de cumprirem as tarefas de um sindicato.

A ADUNESP Central (como ficou, mais tarde, conhecida) e as AD's Regionais que foram fundadas na maioria dos Câmpus da UNESP nasceram com um claro caráter sindical (ou de pré-sindicato, como eram chamadas as Associações desse tipo) [...] o vetor principal dessas entidades, durante a trajetória de luta, foi a reivindicação salarial, aliás como de todos os outros sindicatos de trabalhadores do Brasil. (DAL RI, 1997, p. 73).

A partir da década de 1990, é possível encontrar nos sindicatos do magistério elevada burocratização, centralização e excessivo número de funções administrativas, em suas estruturas, bem como o predomínio dos aspectos organizacionais, levando à atenuação das ações mais voltadas à categoria (CORREA, 2002, p.28).

Trabalhamos com a hipótese de que os sindicatos do magistério atuam no âmbito da reivindicação de elementos economicistas e aspectos relacionados à organização do trabalho escolar, aliados a uma crítica da sociedade capitalista. Um elemento comum na configuração desses sindicatos é o fato de que suas diretorias são constituídas por filiados militantes de partidos políticos. As críticas ao poder estabelecido (governo federal ou estadual) têm o seu teor dosado pela compatibilidade do partido do poder governamental estabelecido e do partido a que se filia (ou tem simpatia) a diretoria dos sindicatos.

Gadotti (2000) aponta a existência de três formas de atuação dos sindicatos do magistério público: sindicalismo de contestação ou de confronto político, sindicalismo reivindicativo e sindicalismo autônomo ou crítico. Com base nessa classificação, é possível reconhecer traços de semelhança entre os fundamentos políticos e ideológicos do movimento sindical do magistério e a prática das demais categorias de trabalhadores, em suas entidades representativas.

Outra possibilidade de classificação, pela qual se pode identificar algumas associações de servidores estaduais, é a proposta por Nogueira (1999), que sugere as três situações a seguir: o modelo pautado no novo sindicalismo, o chamado sindicalismo de transição e uma ação sindical com ênfase no associativismo, de caráter menos politizado.

A expressão, no magistério, do denominado novo-sindicalismo teve origem na reorientação das entidades representativas do funcionalismo, no final da década de 1970, sendo liderado, na maioria das vezes, pela esquerda política. Defendeu propostas políticas socializantes e suas ações pautaram-se pelo oposicionismo aos governos. Em geral, são entidades ou sindicatos filiados à CUT, tomando-se como referência a antiga atuação dessa Central, anteriormente à sua cooptação pelo governo federal, isto é, uma entidade combativa e que se opunha ferrenhamente aos governos, com um discurso em favor dos trabalhadores. Eles definem-se como sindicatos classistas e democráticos, que buscam estabelecer suas raízes nos locais de trabalho e nas bases. Essas instituições organizam-se em forma de sindicatos gerais, setoriais ou por categoria, defendendo também o sindicalismo por ramo de atividade. Segundo entrevista com o presidente e o vice-presidente da APEOESP (2008), o sindicato objeto deste estudo se encontra nessa classificação.

A segunda espécie de sindicatos, na classificação de Nogueira (1999), chamada *em transição*, tem caráter mais corporativo e, em sua maioria, essas

entidades não são filiadas à CUT. Geralmente, mobilizam-se quase exclusivamente para a defesa dos interesses econômicos e sociais das categorias que representam. Pode-se dizer, ainda, que é um tipo de sindicato que tem origem nas associações assistenciais e corporativas da década de 1930 em diante, porém, que se encontra em fase transitória, circunstância que justifica a sua denominação, para posições mais combativas, no que tange aos aspectos econômicos e a uma maior politização de seus representados.

Uma terceira classificação, denominada por Nogueira (1999) como sindicalismo associativo e apolítico, pauta-se nos moldes do *velho* sindicalismo do setor privado, que tinha na estrutura sindical celetista a sua plataforma de ação. Caracteriza-se pelo comportamento de base mais conservadora, voltado apenas aos interesses dos associados e por ter grandes patrimônios acumulados durante o tempo. O Centro do Professorado Paulista pode ser considerado um exemplo desse tipo de associação.

Segundo Boito Júnior (1999), os sindicatos que buscam uma forma propositiva de ação vão ao encontro de um apaziguamento com o neoliberalismo, uma vez que, não raro, as propostas não visam a uma transformação profunda das situações por eles vividas, de maneira que desestimulam e desvalorizam a luta dos trabalhadores. Um exemplo de sindicato que assume a forma propositiva é a Força Sindical e os demais sindicatos que seguem essa orientação.

Com a emergência do movimento sindical, no funcionalismo público,

[...] os professores atuaram como uma espécie de vanguarda do movimento dos servidores públicos e das classes médias em geral, semelhante ao papel desempenhado pelos metalúrgicos do ABC e da Oposição Metalúrgica de São Paulo em relação ao conjunto do movimento operário e sindical. (NOGUEIRA, 1999, p. 53).

A história do movimento sindical, no funcionalismo público, pode ser organizada em três momentos distintos: o primeiro momento, de 1930 a 1978, o segundo, de 1978 a 1988, e o último, após 1988 (COSTA, 1995).

O primeiro momento (1930-1978) é caracterizado pela presença de associações de caráter assistencialista; não havia entre os servidores e suas associações o ideal de mobilização, pelo contrário, os trabalhadores e associações demonstravam uma aceitação passiva em relação às condições de trabalho e até certa colaboração com o Estado. As ações dessas associações limitavam-se àquelas relacionadas ao lazer e à prestação de serviços.

O segundo momento (1978-1988) é marcado por um período de transição das entidades de caráter meramente assistencialista a uma atuação mais crítica. Esse período foi um marco no movimento sindical, pela emergência de uma nova concepção de sindicalismo. Verificamos, nessa época, a greve do magistério paulista conduzida por um comando de greve externo à diretoria vigente na APEOESP, que era contra a esse movimento.

Em 1978, os professores de São Paulo e do Paraná fizeram as primeiras greves do magistério desde o golpe de Estado. Em 1979 entraram em greve professores de nove unidades da federação. Se, por um lado, o movimento das entidades filiadas empurrava a CPB para posições mais combativas, a própria confederação atuava sobre elas em apoio aos seus movimentos, interação essa que dependia das condições próprias da categoria em cada estado, da conjuntura política e econômica, e da situação mesma de cada entidade, que variava muito. (CUNHA, 1999, p. 75).

Já o terceiro momento (a partir de 1988), é marcado pela legalização do sindicalismo público, por meio da Constituição de 1988. Anteriormente à Lei, os funcionários eram proibidos de se sindicalizarem. Os professores provenientes das instituições privadas podiam se associar a sindicatos, que se reuniam numa federação própria, enquanto os professores das redes federal, estadual e municipal podiam se filiar apenas a associações e centros não reconhecidos como entidades representativas da categoria, mas que, no entanto, funcionavam como sindicatos.

Cabe destacar que a situação de crise econômica do Estado, herança da política da ditadura que provocou o arrocho salarial e a deterioração das condições de trabalho dos funcionários públicos, sobretudo do quadro do magistério, impulsionou a busca de uma nova identidade sindical e de trabalhador empregado do Estado.

Dessa maneira, o magistério passou a reivindicar não apenas melhores condições de vida e de remuneração, mas também a envolver-se nas mobilizações dos trabalhadores em geral, fator que possibilitou a formação da identidade política dos trabalhadores da educação. O caráter político das reivindicações do magistério pode ser considerado o “[...] produto do acúmulo de experiências vividas por sujeitos sociais que compartilham situações estruturais dadas, mantêm interesses comuns e elaboram uma representação da situação vivida” (MASCARENHAS, 2000, p.34).

Na perspectiva de Ribeiro (1984), historicamente, as entidades de professores da rede pública, em sua maioria, foram dirigidas por grupos político-ideológicos mais radicais, os quais projetavam uma imagem da categoria docente

semelhante à dos demais trabalhadores (operários), sem realizar as mediações impostas pela natureza do trabalho pedagógico. Embora haja diferenças óbvias entre o trabalho intelectual e o manual, acreditamos que a exploração atinge a ambos e, por conseguinte, os fatores que os unem são maiores do que aqueles que os distinguem.

Analisando a formação das lideranças do movimento dos professores públicos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é notória a presença de professores que tiveram um período significativo de militância no movimento estudantil. Esse fato se repete, quando nos reportamos à liderança da APEOESP, uma vez que, tanto o presidente quanto o vice-presidente da instituição, tiveram uma importante participação no movimento estudantil, cada qual segundo sua orientação político-partidária.

A minha militância começa também dentro do movimento político da década de 70 e do movimento estudantil, normalmente na APEOESP nós tivemos uma militância muito grande daqueles que fizeram parte do movimento estudantil e muitos fizeram a opção pelo magistério, como eu. Então eu poderia dizer que a minha participação no sindicato esteve atrelada à participação no movimento político do país, de forma geral. Como estudante, participei do movimento estudantil, mas eu sempre tive uma militância política paralela e é claro que foi a minha militância política que me fez militante dentro do movimento sindical da educação. (PRESIDENTE, 2008).

O mesmo pode ser constatado na entrevista com o vice-presidente:

Eu atuo no movimento como ativista desde 77. Eu faço parte de uma geração que tinha uma utopia e ao se confrontar com a ditadura militar da década de 70, ultrapassou aquela barreira do sonho de derrubar a ditadura e conquistar a democracia, mas tinha aquela utopia, como tenho até hoje, de acreditar na possibilidade do homem poder se organizar em um outro tipo de sociedade que não o capitalismo. Eu sempre acreditei na possibilidade do homem poder se organizar numa sociedade socialista onde ele equacione os problemas sociais como a fome, o desemprego, a marginalização da educação, da saúde, que a maior parte da população enfrenta. Então é esse conjunto digamos assim de valores sociais e políticos que eu tinha e tenho até hoje é que me levou à militância no Movimento Estudantil. Então, quando eu ingressei no movimento dos professores *Juntos pela Educação* por volta dos anos 70 a 76 e no final de 76 eu ingressei no *Movimento dos Trabalhadores da Educação*. Então eu posso dizer que, a minha participação se confundiu com a luta ininterrupta, movimento estudantil, sindicato e como professor e com a luta política contra a ditadura pela anistia. (VICE-PRESIDENTE, 2008).

Nogueira (2005) argumenta que a situação dos trabalhadores da educação e da saúde tem dimensões de proletarização e degradação alarmantes, justificadas pela grande folha de pagamento que esses setores representam para o Estado. Na visão do mesmo autor, “[...] para corrigir os baixos salários das chamadas áreas sociais do Estado seria preciso processar um enxugamento de pessoal, com demissões, para então poder elevar o salário do pessoal remanescente” (NOGUEIRA, 2005, p. 204). Nossa posição é contrária a essa ideia, porque a questão dos baixos salários nesses setores, para nós, está associada ao sucateamento dos serviços públicos, produto do capitalismo neoliberal.

### **3– Histórico do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)**

Segundo o documento *Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*, a APEOESP foi fundada em 12 de março de 1945, em São Carlos (SP), como Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP)<sup>12</sup>, com sede na Rua Xavier de Toledo, nº 94, no centro de São Paulo. O primeiro estatuto da entidade foi elaborado em 1945 e seu primeiro jornal foi publicado em 1947. Inicialmente, a entidade tinha um caráter assistencialista, que predominou até a primeira greve dos professores, ocorrida em 1978 (APEOESP, 2003a, p.10).

Entretanto, no Estatuto da APEOESP, a data de fundação dessa entidade é apresentada de forma diferente:

Art.1º - A APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, fundado na cidade de São Carlos (SP) **em treze de janeiro de mil novecentos e quarenta e cinco**, sob a denominação de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP), posteriormente denominado Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), organizado sem fins lucrativos, sem discriminação de raça, credo religioso, gênero ou convicção política ou ideológica é uma entidade de caráter sindical, assentada nos princípios insertos no artigo 8º da Constituição da República, cuja base territorial compreende os limites geográficos oficiais do Estado de São Paulo, com duração por prazo indeterminado, com

---

<sup>12</sup> De acordo com a reportagem de comemoração dos 60 anos da APEOESP, o objetivo principal de sua criação foi o atraso no pagamento das aulas extraordinárias. Para maiores informações, verificar a notícia na íntegra: APEOESP: 60 anos de história e lutas. *Jornal da APEOESP*, nov./dez., nº 266, 2004a, p.12.



sede e foro na Capital do referido estado da Federação e integrada por docentes e especialistas em educação das Redes Públicas do Estado de São Paulo [...] Parágrafo único - A APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo fará uso, para todos os fins e efeitos, internos ou externos, da expressão 'APEOESP – Sindicato Estadual', como sigla oficial. (APEOESP, 1945, grifos nossos).

Nos anos iniciais da ditadura militar, a entidade permaneceu paralisada, servindo unicamente aos mandos do regime e afastando-se do conjunto da categoria. Esse período reforçou o caráter assistencialista e burocrático-administrativo dos sindicatos, buscou apagar a memória das lutas operárias anteriormente realizadas e aniquilar a consciência de classe. “Era um sindicato totalmente atrelado ao governo, que não fazia a luta dos trabalhadores” (PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

O silêncio imposto pelo AI – 5 durou menos de uma década. Em 1977, a luta pela reposição salarial dos 34,1% que haviam sido subtraídos aos trabalhadores pela manipulação do índice da inflação, em 1973, foi o estopim para a rearticulação do movimento sindical [...] que reconstruiu os instrumentos de luta dos trabalhadores, retomou os principais sindicatos das mãos dos pelegos ligados ao governo e aos patrões [...] (COSTA, 1995, p. 13).

A lei paulista nº 10.261, de 1968, instituída durante a ditadura, trazia no inciso I a chamada *Lei da mordça*, que impedia os servidores estaduais de dar entrevistas ou criticar autoridades ou seus atos.

Na data de comemoração dos sessenta anos da Declaração dos Direitos Humanos, dia 10 de dezembro de 2008, os deputados paulistas aprovaram o Projeto de Lei Complementar 81/2007, de autoria de Roberto Felício, líder do PT e ex-presidente da APEOESP, extinguindo ao inciso I ou a *Lei da mordça*. O projeto aprovado na Assembleia Legislativa revogou esse inciso e foi sancionado pelo Governador José Serra (PSDB).

A revogação dessa Lei foi resultado de uma luta iniciada pela APEOESP, em conjunto com duas organizações não-governamentais e o Conselho de Políticas de Administração e Remuneração de Pessoal (SINP). A campanha foi realizada a partir de um debate sobre a ausência dos profissionais da Educação em reportagens relacionadas ao ensino público. Uma das conclusões desse debate foi que os professores não estão ausentes apenas nas reportagens e artigos de opinião sobre a Educação, mas também em todo o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. As entidades envolvidas na campanha

elaboraram um dossiê com depoimentos de professores, jornalistas, parlamentares e ativistas sociais sobre o assunto e o encaminharam à Secretaria da Educação, ao Ministério Público e ao relator especial da ONU para o direito à Educação<sup>13</sup>.

Os anos de 1976 e 1977 foram decisivos para a mudança na direção da APEOESP. Um grupo de professores, que participava desde o início da fase de reorganização do sindicato, e aqueles que eram ligados tanto ao Movimento da União dos Professores (MUP), como ao Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP), constituíram-se como lideranças.

O MUP propunha um sindicato independente de qualquer influência do Estado, único para todos os educadores, de caráter classista, enquanto o MOAP caracterizava-se como movimento sindical de oposição, de caráter democrático e aberto à participação de todos os professores, com vistas à organização da categoria em prol da reivindicação por melhores condições de vida, de trabalho e por um ensino voltado aos interesses do povo. Embora fossem grupos diferentes, concordavam na ideia de que era necessária uma nova organização sindical dos professores e, por isso, uniram-se na coleta de assinaturas para um abaixo-assinado que solicitava uma assembleia destinada a discutir a situação dos professores (APEOESP, 1993a, p.16).

A assembleia aconteceu em maio de 1977 e aprovou a criação de uma Comissão Aberta, da qual participou um grande número de professores, responsáveis em difundir, em suas regiões, as ideias discutidas na assembleia. Dentre outros encaminhamentos, coube à comissão enviar ao Estado abaixo-assinados e cartas com as seguintes reivindicações: cento e oitenta dias letivos; vinte por cento de hora-atividade; pela 5ª semana; pela CLT aos professores precários; pela aposentadoria aos vinte e cinco anos e regulamentação do Estatuto do Magistério (APEOESP, 2003a, p. 10).

No dia 26 de outubro de 1977, a Comissão Aberta entregou à Secretaria Estadual da Educação o *Memorial dos Professores da Rede Oficial do Ensino do Estado de São Paulo*, que diagnosticava a realidade do Ensino Público, isto é,

---

<sup>13</sup> Em entrevista ao Jornal da APEOESP, edição nº 279, de dez/08-jan/09, Roberto Felício falou sobre a aprovação de seu projeto de Lei, que colocou fim à *Lei da mordaza*. Quando questionado sobre a possibilidade de ocorrer uma maior participação dos professores na elaboração de políticas educacionais, na medida em que agora poderão expor suas opiniões, Felício respondeu que não acredita nessa possibilidade, visto que a ausência de debate e de gestão democrática é um problema de orientação política e não legal e, portanto, não é característica dos governos do PSDB promover a participação do funcionalismo e da sociedade na gestão do Estado. Roberto Felício foi presidente da APEOESP DE 1993-1996 e de 1996-1999.

escolas condenadas ao abandono, alunos e professores carentes, nível de ensino precário e orçamento estadual insuficiente.

No ano de 1974, um grupo de professores da rede estadual paulista, bastante motivado em termos político-partidários, conseguiu pressionar a diretoria da entidade a convocar uma assembleia geral extraordinária, a fim de discutir a situação salarial da categoria e suas condições de trabalho. Essa intenção foi dificultada pelo temor dos professores e pelo impedimento das direções das escolas, todavia, tornou-se realidade pela coleta de assinaturas dos associados, os quais eram buscados individualmente nas escolas, apoiando a convocação da assembleia. Na assembleia, formou-se uma comissão aberta, constituída por membros da diretoria e outros sócios, encarregada de encaminhar as reivindicações e promover outras reuniões.

Em 1978, a situação dos professores tornou-se insustentável. Dessa maneira, em agosto do mesmo ano, a Comissão Aberta realizou uma assembleia com a presença de mais de dois mil professores, quando foi deflagrada a greve (sem a participação da diretoria da APEOESP), que teve adesão pronta na capital do Estado e apoio crescente nos municípios do interior. Essa greve durou vinte e quatro dias e tinha como principal reivindicação o reajuste salarial, o que foi conquistado. “A greve repercutiu em todo o Estado; a Polícia Federal proibiu as emissoras de rádio e televisão de noticiarem a paralisação” (APEOESP, 2003a, p. 11).

Em São Paulo, entre os meses de janeiro e fevereiro de 79, pouco antes da posse de Paulo Maluf no Governo Estadual, incorporaram-se ao movimento as Associações ligadas ao serviço público. A Associação do Professorado das Escolas Oficiais do Estado de São Paulo (APEOESP) desencadeia a discussão com suas bases e, logo após, começa uma ampla greve dos servidores públicos estaduais. (DAL RI, 1997, p. 85).

Findada a paralisação, o Comando Geral de Greve transformou-se na Comissão Pró-Entidade Única (CPEU), a qual tinha como objetivo “[...] coordenar o processo de construção de uma entidade única que representasse os professores, tentando unificar APEOESP, CPP, UDEMO e APEEM, atual SINPEEM [...]” (APEOESP, 2003, p.12). E, para alcançar esse objetivo, a Comissão Pró-Entidade Única registrou-se como chapa para a eleição da diretoria da APEOESP, em 1979. Mesmo vencendo as eleições, a chapa CPEU somente tomou posse com o respaldo

de uma liminar da Justiça, pois a então diretoria do sindicato não acatava o resultado das eleições.

Após a greve de 1979, que ocorreu concomitantemente ao período das eleições da APEOESP, diversas regiões do Estado de São Paulo elegeram seus representantes para fazerem parte das reuniões estaduais da entidade. Assim, tomava forma o atual Conselho Estadual de Representantes (CER). Entretanto, o CER apenas foi institucionalizado como deliberativo no Congresso de 1980, em Campinas. A eleição de Representantes de Escola (RE) só aconteceu quando os membros do CER passaram a considerar a necessidade de vincular mais diretamente a posição dos conselheiros às posições das escolas. Outra medida de suma importância, nesse Congresso, foi a aprovação do novo Estatuto da APEOESP. “A partir daquele ano, a APEOESP deixou de ser uma entidade que não encaminhava lutas da categoria para se transformar numa das mais combativas [...]” (APEOESP, 2003a, p.12).

Embora o movimento sindical tenha se fortalecido na luta contra a ditadura militar, o avanço de suas lutas e de sua organização não resultou somente em vitórias, tendo em vista a estrutura sindical corporativista mantida praticamente intacta e a permanência dos *pelegos*, na direção da maioria das entidades sindicais, dentre as quais a APEOESP.

### **3.1 – Estrutura da APEOESP**

A APEOESP possui, além da sede em São Paulo (capital), noventa e três subsedes, duzentos e quarenta e duas regionais, seiscentos e sessenta e seis conselheiros estaduais, um mil e duzentos conselheiros regionais, quatro mil e duzentos representantes de escola (R.E.), em sessenta por cento das escolas estaduais, e cento e sessenta e três mil filiados (APEOESP, 2003a, p.7).

Subsede é a organização da APEOESP em cidade ou região, e deve ter: conselheiros no CER, local próprio ou alugado para funcionamento permanente (telefone, funcionários etc.), inscrição no plano de contas financeiro da APEOESP – Sindicato Estadual. Para criação de uma subsede, é necessária a aprovação em reunião do Conselho Estadual de Representantes, e seu funcionamento fica subordinado às instâncias superiores e ao Estatuto da entidade, com regimento próprio, o qual deve ser revisto pela Executiva, na reunião de posse. Já a Regional é

a organização da APEOESP em cidade que tenha conselheiro, mas sem local próprio de funcionamento, de sorte que uma subsede pode compreender várias Regionais (APEOESP, 2003a, p. 4).

Cada subsede tem um diretor e um vice-diretor e dispõe de um quadro de funcionários composto por professores que se afastaram de seus cargos, para prestarem serviço ao sindicato ou até mesmo professores que já se aposentaram. São cento e quarenta empregados administrativos e treze diretores afastados do serviço público para a atividade sindical na entidade, na CUT e na CNTE.

As subsedes são responsáveis por encaminhar as lutas locais e repassar ao coletivo as reivindicações gerais decididas em nível estadual.

Segundo o seu estatuto, o sindicato dos professores não tem fins lucrativos e seu objetivo principal é defender os interesses da categoria, em todas as esferas, conforme pode ser confirmado a seguir:

Art.2º - A entidade APEOESP [...], que não possui fins lucrativos e que, portanto, não distribui lucros, propõe-se a organizar e representar os docentes e especialistas em educação das redes públicas oficiais do Estado de São Paulo e tem por finalidade:

- a) defender os interesses e direitos, individuais e coletivos da categoria profissional que representa, inclusive nas instâncias judiciais e administrativas competentes;
- b) desenvolver e organizar encaminhamentos conjuntos visando à unidade e à unificação de todas as entidades representativas dos trabalhadores em Educação, no âmbito do Ensino Público;
- c) lutar, juntamente com outros setores da população, pela melhoria do ensino, em particular pelo ensino público e gratuito, em todos os níveis;
- d) manter intercâmbio e convênios com organizações de caráter sindical, educacional ou cultural, nacional e estrangeiras, sobre assuntos de interesse da categoria.
- e) lutar, ao lado de outros trabalhadores, por liberdade de organização, manifestação e expressão para todos os trabalhadores.

(APEOESP, 1945).

As contribuições recolhidas pelos professores filiados ao sindicato funcionam por meio de mensalidades, descontadas diretamente em conta bancária. Aqueles que o fazem, recebem alguns benefícios, tais como: jornal da entidade, periodicamente, contendo as últimas informações sobre o sindicato, além de assistência jurídica na subsede/regional, hospedagem a preços reduzidos, no Hotel do Professor, na capital paulista, estadia em colônias de férias mediante agendamento prévio, convênios médicos e odontológicos e cartão de crédito com vantagens oferecidas aos filiados.

No que tange à assistência à saúde, o sindicato atua junto ao IAMSPE, exigindo melhores condições de atendimento e pressionando o governo, para que sejam ampliados os convênios hospitalares, em todas as cidades do interior. Atendendo a uma reivindicação dos professores, a APEOESP firmou convênios com algumas instituições privadas de saúde, como a UNIMED, AMIL e Sul América, além dos convênios odontológicos com a DENTAL e a UNIODONTO.

Com a finalidade de oferecer recreação e lazer a baixo custo, a APEOESP dispõe de colônias de férias no litoral (Ubatuba e Praia Grande) e no interior do Estado, em Águas de São Pedro, Termas de Ibirá e um clube de campo em Dracena. Para usufruírem desses locais, os filiados realizam reservas com um prazo médio de vinte dias, no setor de convênios do sindicato, e, quando a procura é maior, como se dá no período de férias escolares, esse setor realiza um sorteio público das vagas. Conforme expresso no artigo 4º do estatuto, esses locais constituem patrimônio da entidade e todas as suas receitas são revertidas em melhorias para a estrutura do sindicato (APEOESP, 1945).

### **3.2- ELEIÇÕES E ESTRUTURA POLÍTICA**

O sindicato tem como instância de deliberação superior o Congresso Estadual, no qual é possível promover a alteração do estatuto, a determinação do plano de lutas e outras decisões importantes. Ele é realizado anualmente, exceto nos anos em que há eleição para a Diretoria Estadual da entidade. Os Encontros Regionais ou Plenárias de Eleição elegem os delegados que participarão do Congresso Estadual, obedecendo a uma proporção de um para cada cinquenta professores associados à entidade, com base em pré-indicações feitas nas unidades escolares, que seguem o critério de uma indicação para cada dez associados da respectiva unidade. Somente os vinte e sete membros da Diretoria Executiva são delegados natos aos Congressos da APEOESP.

Abaixo do Congresso, há a Assembleia Geral, da qual participam todos os sócios da APEOESP, decidindo soberanamente sobre todos os assuntos da entidade, observando o Estatuto e as resoluções do Congresso Estadual. Ela acontece sempre no primeiro semestre de cada ano, sendo, por esse motivo, conhecida como Assembleia Geral Ordinária.

Logo abaixo da Assembleia, há o Conselho Estadual de Representantes (CER), uma instância deliberativa, composta por professores representantes das subsedes regionais e pela Diretoria. Esse conselho é responsável por deliberar sobre os seguintes assuntos:

Propostas indicadas às Assembléias Gerais; casos omissos e interpretações do Estatuto da entidade; convocação da Assembléia Geral, Assembléias Regionais e reuniões extraordinárias do CER, regimentos internos e criação de novas subsedes regionais e área de abrangência de cada uma delas; regimento das eleições da Diretoria, dos membros do Conselho Estadual de Representantes, dos membros dos Conselhos Regionais de Representantes (CRR) e dos Representantes de Escola (RE); e por eleger delegados e representantes da entidade junto a organizações sindicais e similares, nacionais ou internacionais. (APEOESP, 2003a, p. 5).

Dentre as atribuições do CER está a eleição de cinco dos seus membros, para fiscalizarem a contabilidade da APEOESP.

Cabe lembrar que todo Conselheiro Estadual é, automaticamente, também um Conselheiro Regional. Cada subsele eleger um Conselheiro Estadual para cada duzentos associados, assegurando-se a representação mínima de três representantes por subsele.

Nesse caso, os vinte e sete integrantes da Diretoria Executiva são igualmente membros natos do Conselho Estadual de Representantes. Os demais integrantes da Diretoria Estadual Colegiada, que perderam as eleições para o CER, têm direito a voz nessa instância.

Cada conselheiro tem como função:

- 1- Ter as deliberações da entidade como referencial em todas as discussões.
- 2- Representar os professores junto ao poder público local da região circunscrita à área de abrangência da subsele regional.
- 3- Estar bem informado sobre as atividades da APEOESP.
- 4- Participar das Assembléias Regionais e das reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Estadual de Representantes (CER), da Executiva da subsele e de Representantes de Escola (RE).
- 5- Criar e participar das secretarias e/ou comissões na subsele, correspondentes aos da Diretoria na sede central.
- 6- Dividir as escolas da região entre os conselheiros para que todas sejam visitadas regularmente.
- 7- Organizar a distribuição de todo o material da APEOESP nas escolas.
- 8- Organizar a eleição de RE em todas as escolas da área de abrangência da subsele.
- 9- Organizar as Assembléias Regionais e as reuniões de RE.
- 10- Representar os professores junto à Diretoria de Ensino.

- 11- Realizar seminários, encontros, debates e congressos sobre: O que é a APEOESP, Sindicalismo e participação política, Propostas alternativas para a educação, Democratização da escola e etc.
- 12- Associar todos os professores da região à APEOESP.
- 13- Informar-se e buscar apoio junto à Sede Central sobre questões políticas e/ou administrativas da região.
- 14- Nas atividades e reivindicações da APEOESP buscar apoio nas Prefeituras, Câmaras de vereadores, igrejas e associações de bairro.
- 15- Relacionar-se, apoiar e buscar apoio de outras categorias profissionais da região.
- 16- Fazer da APEOESP um sindicato presente nos movimentos sociais.
- 17- Encaminhar e realizar todas as atividades deliberadas nas instâncias do sindicato. (APEOESP, 2003a, p. 6).

Seguindo a hierarquia anteriormente mencionada, abaixo do CER, há a Diretoria Estadual, principal órgão executivo da entidade e responsável pelas deliberações, nos intervalos das reuniões do CER, respeitando as determinações do Estatuto. A Diretoria é composta por cento e vinte membros, dentre os quais, vinte e sete integrantes da Diretoria Executiva, com mandato de três anos.

Quando questionado acerca de suas atribuições no sindicato, o presidente da APEOESP (2008) respondeu:

Enquanto presidente da entidade, minha atribuição é representá-la e coordenar as diretorias (subsedes). Esse ano tem eleição tanto para a presidente quanto para o Conselho. Daqui um ano e meio tem eleição de novo para o Conselho, mas não para a presidência, porque o mandato da presidência é de três anos. Aí, troca-se só a executiva da subsede, que é formada pelos conselheiros estaduais e os conselheiros regionais.

As diretorias deliberam e fazem o que determinam a Assembleia e o Congresso, mas essas decisões passam pelo Conselho, a não ser que seja um encaminhamento ou algo que já foi deliberado em Assembleia.

Logo após, há a Assembleia Regional e a Reunião de RE. Essa Assembleia é convocada por ocasião das campanhas salariais e tem como objetivo mobilizar os professores, organizar a campanha e deliberar sobre propostas indicativas ao Conselho Estadual de Representantes (CER).

Seguindo a hierarquia, há a Executiva da subsede/regional, composta por professores eleitos para o Congresso Estadual de Representantes (CER), para o Conselho Regional de Representantes (CRR) e pelos membros da diretoria que pertencem à região. Dentre os membros da executiva da subsede/regional, há um



coordenador, um secretário e um tesoureiro, cargos que são preenchidos pelos conselheiros eleitos na região, mediante escolha na reunião de posse.

Os conselheiros<sup>14</sup> são eleitos, a cada dezoito meses, entre os sócios vinculados à subsede/regional, sendo que, para cada cinquenta votantes ou número superior a vinte e cinco, elege-se um representante. Para candidatar-se ao Conselho de Representantes da APEOESP, é necessário ser sócio do sindicato por um tempo igual ou superior a seis meses e estar em dia com as contribuições mensais.

São atribuições da executiva da subsede/regional:

- 1- Organizar-se de forma a garantir a participação dos professores e o funcionamento da Subsede.
- 2- Encaminhar propostas indicativas das subsedes para as demais instâncias.
- 3- Encaminhar e realizar todas as atividades aprovadas pelo sindicato.
- 4- Visitar e manter contato com as escolas da área de abrangência da Subsede.
- 5- Organizar as eleições de RE nas escolas, dos membros dos conselhos (CRR e CER) e da Diretoria do sindicato.
- 6- Associar professores à APEOESP.
- 7- Organizar a distribuição de todo o material da APEOESP para as escolas.
- 8- Organizar e dirigir as Assembléias Regionais e Reuniões de RE.
- 9- Manter contato com outras categorias profissionais da região, buscando estabelecer relações de solidariedade nas lutas e mobilizações.
- 10- Representar os professores da região, junto à Diretoria de Ensino (DE). (APEOESP, 2003a, p.5).

E, por fim, na hierarquia estão os representantes mais próximos da base, os Representantes de Escola (RE). Eles são, obrigatoriamente, professores associados eleitos pelos colegas de sua unidade escolar; elege-se um RE por período, ou seja, se a escola funciona de manhã e à tarde, esta terá dois REs, e assim por diante.

O RE<sup>15</sup> integra a Organização nos Locais de Trabalho (OLT) da APEOESP. O objetivo dessa organização é garantir a participação dos professores, nas tomadas de decisões, por meio do RE, que é um elo entre a unidade escolar e as instâncias do sindicato. Ademais, o RE é a instância fundamental na reivindicação pela

---

<sup>14</sup> No ano de 1988, o jornal *APEOESP em Notícia* realizou uma grande campanha de divulgação das atribuições do Conselho de Representantes, incentivando os professores a participarem de forma ativa nas eleições, seja se candidatando, seja votando.

<sup>15</sup> Em 1993, o jornal da instituição divulgava uma grande campanha exortando a participação dos professores nas eleições para RE. Para maiores detalhes, verificar a notícia na íntegra: APEOESP. Eleição de RE: representantes em todas as escolas. *Jornal da APEOESP*, nº 188, jan. 1993, p.3.

garantia de melhores condições de trabalho, bem como pela democratização das relações na escola. Suas funções são:

- 1- Representar os professores da escola junto à direção da unidade de trabalho e nas instâncias da APEOESP.
- 2- Garantir que todas as reivindicações dos colegas sejam discutidas na unidade escolar e as deliberações sejam encaminhadas às instâncias da APEOESP.
- 3- Participar das atividades desenvolvidas pelo sindicato (Sede Central) e promovê-las no âmbito da sua Subsede/Regional.
- 4- Manter os professores informados dos encaminhamentos e atividades promovidas pelo sindicato.
- 5- Associar professores à APEOESP.

As eleições para RE acontecem sempre no início de cada ano letivo. O professor eleito participa de reuniões trimestrais ordinárias, promovidas pela subsede/regional; as reuniões extraordinárias ocorrem de acordo com as necessidades do movimento. É válido destacar que todas as reuniões são abertas à participação dos demais professores, mas somente com direito a voz, já que só podem votar os professores eleitos nas escolas.

O Estatuto da APEOESP prevê, em seu artigo 3º, como parte dos princípios organizativos da entidade, a revogabilidade dos mandatos individuais e coletivos, assim como o respeito à democracia, base do movimento, expressa na organização das subsedes e sua representação nas demais instâncias, a saber: o Conselho Regional de Representes (CRR), o Conselho Estadual de Representantes (CER) além das Assembleias Gerais e do Conselho Estadual.

No que concerne ao sistema de eleições e representação, no sindicato, o presidente da APEOESP (2008) enfatiza:

Eu considero que a APEOESP é bem diferente do movimento sindical de uma forma geral. Porque nos sindicatos quem decide na verdade é a diretoria e às vezes, o presidente sozinho, não escuta ninguém, não tem uma assembléia ou um conselho. Já na APEOESP nossos representantes são eleitos diretamente, mesmo o representante de escola, ele é eleito pelos professores da própria escola como representante da APEOESP. Qualquer professor pode ser candidato tanto a conselheiro quanto presidente ou vice, mas é claro que na hora de formar as chapas, que são formadas de acordo com as correntes políticas é claro que se dá preferência para quem tem mais experiência.

Podemos observar que os professores elegem os pares, os membros que os representarão em cada instância do sindicato, como também representantes membros e/ou delegados, nos diversos níveis da Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), seguindo, dessa maneira, os princípios da democracia representativa.

### **CAPÍTULO 3**

#### **CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Para que cheguemos à compreensão do que seja a gestão democrática e quais faces ela pode assumir, é importante conhecer as concepções de democracia vigentes nas instituições e leis que tratam desse assunto, bem como no movimento. Para tanto, neste capítulo, realizamos a discussão sobre as diferenças entre o conceito da democracia de orientação teórica liberal e a democracia de orientação crítica, sobretudo no que estas divergem, em relação à questão da participação nos processos decisórios.

A seguir, abordamos a gestão democrática na escola pública e demonstramos o seu histórico, por meio de três ciclos<sup>16</sup>: no primeiro ciclo, descrevemos a luta da APEOESP pelo Conselho de Escola Deliberativo; no segundo ciclo, examinamos a reivindicação social por educação e pela gestão democrática do Estado e da escola, por meio das emendas populares; por fim, no terceiro, discorremos a respeito da disposição da gestão democrática na LDB 9.394/96 e as formas assumidas por essa política, na realidade. Focalizamos, igualmente, as formas pelas quais esse tema é tratado pela APEOESP.

#### **1- Democracia liberal ou hegemônica x crítica à democracia liberal**

Ao tratarmos do conceito de democracia, levamos em consideração uma concepção hegemônica e outra concepção não-hegemônica. Chamamos de concepção hegemônica a democracia de orientação liberal, enquanto contra-hegemônica se relaciona à de concepção crítica, pautada na autodeterminação no mundo do trabalho como o centro do processo de exercício da soberania, por parte dos cidadãos entendidos como indivíduos produtores.

A questão central na discussão da democracia, suscitada desde *O Contrato Social* de Rousseau (2007), apresenta-se da seguinte maneira: “É possível que o povo governe?” Obviamente, cada uma das concepções citadas responderá diferentemente a essa pergunta.

Na sequência, explicitamos ambas as concepções: a hegemônica, por ser aquela vivenciada na realidade do sistema capitalista, no qual estamos inseridos, e a

---

<sup>16</sup> O termo *ciclos* foi utilizado com base em Gohn (1997). A autora realiza a periodização dos movimentos sociais em três ciclos: de 1972-1984, de 1985-1989 e de 1990-1997.

contra-hegemônica, por reivindicar a participação direta dos indivíduos, nos processos que envolvem seus interesses, por exemplo, a comunidade escolar na gestão da escola.

### **1.1- Democracia liberal ou hegemônica**

A criação do Estado Moderno resultou do rompimento com o sistema de produção feudal e aperfeiçoou a privatização do poder, por intermédio de um Estado burocrático e coercitivo. Segundo Bobbio (2000), o pensamento liberal afirma a superioridade do parlamento sobre o rei, resultando na constituição do Estado representativo. O protagonista do Estado Moderno, a burguesia, passa a exercer o domínio político e social anteriormente exercido pela nobreza e pela aristocracia.

Conforme Bobbio (2000), a porta de entrada do pensamento liberal teria sido a Inglaterra, durante a Revolução Puritana<sup>17</sup>, no século XVII, sob o influxo das ideias defendidas por pensadores como John Locke, Adam Smith, Stuart Mill e Montesquieu.

O liberalismo tem como pressuposto filosófico a doutrina dos direitos naturais, de Locke (1998), concebida como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas, os quais são conseguidos pelo trabalho.

A única forma de igualdade não só compatível com a liberdade tal como é entendida pela doutrina liberal, mas que é inclusive por ela solicitada é a igualdade na liberdade: o que significa que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto compatível com a liberdade dos outros, podendo fazer tudo o que não ofenda a igual liberdade dos outros. Praticamente desde as origens do Estado liberal essa forma de igualdade inspira dois princípios fundamentais que são enunciados em normas constitucionais a-) igualdade perante a lei; b- a igualdade dos direitos. (BOBBIO, 2000, p. 39).

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera em duas direções: a posição sócio-econômica não determina o direito à cidadania – e esse é o elemento democrático da democracia capitalista. Mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores

---

<sup>17</sup> A Revolução Puritana representou a primeira manifestação de crise da época moderna e pode ser considerada a primeira revolução burguesa da história europeia. O processo começou com a Revolução Puritana, de 1640, e terminou com a Revolução Gloriosa, de 1688. Esse movimento revolucionário criou condições indispensáveis para a Revolução Industrial do século XVIII, “limpando o terreno” para o avanço do capitalismo.

não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e esse é o fator que limita a democracia no capitalismo (WOOD, 2003, p.184).

Para Locke (1998), o poder político edita leis com a finalidade de regular e preservar a propriedade privada, e a força do Estado é usada na sua proteção e na execução das leis. O poder, portanto, deixa de ser concentrado segundo o laço sanguíneo e desloca-se para as mãos dos proprietários. “O fim maior e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a conservação de sua propriedade” (LOCKE, 1998, p.495).

A democracia representativa é, por conseguinte, a forma de governo que *permite* a participação e, ao mesmo tempo, preserva a propriedade privada. A democracia representativa somente se tornou possível, quando a maioria dos teóricos liberais encontrou razões para acreditar que o sufrágio universal não ameaçaria a propriedade privada e a continuidade da divisão da sociedade em classes (MACPHERSON, 1978, p. 17).

Respondendo à questão sobre a possibilidade de o povo governar, anteriormente feita, a perspectiva liberal da democracia ressalta que o povo não pode governar de forma direta, mas, sim, por meio de representantes por ele eleitos. A participação dá-se, conseqüentemente, de forma indireta e representativa.

Shumpeter (1984) responde à mesma indagação, afirmando que não é possível pensar na soberania popular como um posicionamento racional pela população ou por cada indivíduo acerca de uma determinada questão. Para esse autor, o processo democrático é “[...] um método político, isso é, um certo tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas e administrativas” (SHUMPETER, 1984, p. 242). Ele prossegue, argumentando que os indivíduos na política cedem a impulsos irracionais e extrarracionais, agindo de forma quase infantil, ao tomar decisões.

Uma questão fundamental para a afirmação da concepção hegemônica de democracia, no pós-guerra, foi a redução da soberania popular e, posteriormente, a discussão sobre as regras do *jogo democrático*. De acordo com Bobbio (1979), a democracia é constituída de diversas regras para a formação das maiorias, dentre as quais estão o peso igual dos votos e a ausência de diferenciação, na constituição do eleitorado, seja por motivação econômica, seja religiosa, social ou étnica.

Outro aspecto importante no processo de consolidação da democracia liberal foi a discussão da indispensabilidade da burocracia devido à inevitável perda de controle do processo de decisão política e econômica pelo povo e, portanto, o controle crescente realizado por organizações burocráticas. A emergência de formas complexas de administração estatal levou à consolidação de burocracias especializadas, minando a participação direta do povo nas tomadas de decisões concernentes ao Estado. Para Weber (1978), o fenômeno da complexidade cria problemas para o funcionamento da democracia, no tocante à tensão criada entre o controle dos governos pelos governados e dos governados pela burocracia, isto é, o conflito entre soberania crescente e soberania decrescente.

À medida que as sociedades passaram de uma economia familiar para uma economia de mercado, de uma economia de mercado para uma economia protegida, regulada e planificada, aumentaram os problemas políticos que requerem competências técnicas. Os problemas técnicos exigem, por sua vez, expertos, especialistas [...] tecnocracia e democracia são antitéticas: se o protagonista da sociedade industrial é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão comum. (BOBBIO, 2000, 33-34).

Bobbio (2000, p. 31) enfatiza, ainda:

O pensamento político grego nos transmitiu uma célebre tipologia das formas de governo das quais uma, é a democracia, definida como governo dos muitos, dos mais, da maioria, ou dos pobres (mas onde os pobres tomam a dianteira é sinal de que o poder pertence ao pléthos, à massa), em suma, segundo a própria composição da palavra, como governo do povo, em contraposição ao governo de uns poucos.

Segundo Bobbio (2000), com o decorrer dos séculos, travaram-se discussões sobre a distinção entre a democracia dos antigos e a democracia dos modernos, mas o significado descritivo do termo não mudou: o que se transformou foi o modo de exercer a democracia. O mesmo autor assevera que há contraposição entre a “[...] democracia direta dos antigos e das cidades medievais à democracia representativa, que é o único governo popular possível num grande Estado” (BOBBIO, 2000, p.32).

Dahl (1998) corrobora a afirmação de Bobbio (2000) sobre a impossibilidade de o povo governar, em um grande Estado.

Quanto menor for uma unidade democrática maior será o potencial para a participação cidadã e menor será a necessidade para os cidadãos de delegar as decisões de governo para os seus representantes. Quanto maior for a unidade, maior será a capacidade para lidar com problemas relevantes para os cidadãos e maior será a

necessidade dos cidadãos de delegar decisões para os seus representantes (DAHL, 1998, p.110).

Rousseau (2007) argumenta a esse respeito, em sua obra *O Contrato Social*, no capítulo em que discute a democracia: “[...] que árdua reunião pressupõe tal governo [...] bem pequeno Estado, em que se ajunte facilmente o povo e onde seja fácil a cada cidadão conhecer todos os mais [...]. O mesmo autor ainda sustenta ironicamente que, “[...] se houvesse um povo de deuses, seria governando democraticamente, mas aos homens não convém tão perfeito governo [...]” (ROUSSEAU, 2007, p. 68). Como Rousseau foi um dos pioneiros a tratar da democracia direta, abordaremos suas ideias com maior profundidade, no próximo item, momento em que faremos uma reflexão sobre a democracia direta ou participativa.

No contexto de um governo liberal, a democracia representativa é “[...] o único governo democrático adequado a um povo [...] aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir” (BOBBIO, 2000, p.34).

Ainda sobre a democracia representativa, o mesmo estudioso salienta:

[...] a democracia representativa também nasceu da convicção de que os representantes eleitos pelos cidadãos estariam em condições de avaliar quais seriam os interesses gerais melhor do que os próprios cidadãos, fechados demais na contemplação de seus próprios interesses particulares, portanto, a democracia indireta seria mais adequada precisamente para o alcance dos fins que fora predisposta a soberania popular. (BOBBIO, 2000, p. 34).

Todavia, ao transferir o poder de decisão para representantes, o povo pode ter a certeza de que será representado? Ou simplesmente transfere o seu direito de decidir? Retomaremos essa questão no tópico seguinte.

Em suma, a democracia representativa “[...] continua sempre a ser no fundo uma democracia para a minoria, unicamente para as classes possuintes, unicamente para os ricos” (LENIN, 1997, p. 99).

## **1.2- Crítica à democracia liberal**

Retomando a questão “É possível que o povo governe”, a perspectiva crítica de democracia retruca que o povo pode, sim, governar e decidir questões



importantes, em assembleia e por consenso. A participação dá-se, portanto, de maneira direta e participativa.

Essa concepção reconhece a pluralidade humana em contraposição às formas homogeneizadoras de organização da sociedade. Desse modo, a democracia implica ruptura com as tradições estabelecidas, a tentativa de instituição de novas determinações e leis.

Enquanto a concepção liberal de democracia defende a participação indireta, com o sistema de representação, a democracia crítica apregoa a participação direta e a soberania popular.

Rousseau<sup>18</sup> (2007) trabalha o conceito de soberania popular, isto é, um governo *do* povo, ao invés de um governo *para* o povo. “A soberania não pode ser representada pela mesma razão que não pode ser alienada, consiste essencialmente na vontade geral, e a vontade geral não se representa, ou é ela mesma, ou outra [...]” (ROUSSEAU, 2007, p.87).

A representatividade é cabível na esfera do poder executivo, onde há necessidade de um governo ágil, forte e eficiente, mas na esfera do poder legislativo, não cabe a representação, uma vez que a lei é a declaração da vontade geral<sup>19</sup> (ROUSSEAU, 2007, p. 88). O poder legislativo, expressão da vontade geral, é considerado o coração do corpo político, enquanto o governo, que constitui a força de execução, é comparado ao cérebro. Em outras palavras, o governo é considerado um funcionário do poder legislativo, cuja função é executar as decisões do soberano<sup>20</sup>.

Na perspectiva de Rousseau (2007), para que haja democracia, é imprescindível que todas as pessoas estejam em condição de igualdade: ninguém poderá ser autoridade diante dos demais e das convenções criadas por todos os que constituem a base de toda a autoridade legítima. Para o mesmo autor, o interesse de um representante é sempre privado e não pode expressar as necessidades do conjunto e, por isso, considera a representatividade uma ideia absurda e originária da sociedade civil corrompida.

---

<sup>18</sup> Rousseau é um dos principais pensadores da concepção jus-naturalista ou contratualista, o diferencial de sua teoria é a exigência da participação direta do povo no ato legislativo. Esse autor foi um grande crítico do liberalismo, teoria emergente em sua época. Suas idéias serviram de referencial para a Revolução Francesa.

<sup>19</sup> A vontade “[...] é a de todo um povo ou de uma parte dele. No primeiro caso, esta vontade declarada é um ato de soberania e faz a lei, no segundo caso, é simplesmente uma vontade particular, um ato de magistratura ou, quando muito, um decreto” (ROUSSEAU, 2007, p. 30).

<sup>20</sup> Na discussão de Rousseau (2007), o soberano é o povo.

Partindo da tese da incompatibilidade entre capitalismo e democracia<sup>21</sup>, Wood (2003) entende que, no capitalismo, a separação entre a esfera política e a econômica esvazia o conteúdo político e social. “O capitalismo, em poucas palavras, tem a capacidade de fazer a distribuição universal dos bens políticos sem colocar em risco suas relações de constitutivas, suas coerções e desigualdades” (WOOD, 2003, p.23).

No contexto da democracia capitalista, a exploração sócio-econômica e a desigualdade coexistem com a igualdade e liberdade cívicas.

A separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem assim dois lados: de um o direito de cidadania não é determinado por condição sócio-econômica – e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal- de outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe. (WOOD, 2003, p. 173).

Conforme sua argumentação, o capitalismo “[...] torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193). A própria Wood (2003) destaca que somente foi possível pensar em democracia liberal após o surgimento das relações sociais capitalistas de propriedade.

O capitalismo tem a capacidade única de manter a propriedade privada e o poder de extração de excedentes sem que o proprietário seja obrigado a brandir o poder político direto no sentido convencional. O estado – que é separado da economia, embora intervenha nela – pode aparentemente pertencer (por meio do sufrágio universal) a todos, apropriador e produtor, sem que se usurpe o poder de exploração do apropriador. (WOOD, 2003, p. 43).

O advento da democracia participativa, nos países do Sul, está intimamente ligado aos recentes processos de democratização pelos quais passaram esses países. “Os movimentos sociais estariam inseridos em movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos” (SANTOS, 2002, p. 53). De acordo com o mesmo autor, a democracia foi associada ao problema da transformação da realidade social, na América Latina.

---

<sup>21</sup> Democracia direta e participativa, pois a democracia liberal é totalmente compatível com o capitalismo.

Democracia significa o governo do povo pelo povo (WOOD, 2003). Não há democracia, se esta não for direta e, se as leis não forem ratificadas pelo próprio povo, são consideradas nulas. “Seja como for, no momento em que o povo elege representantes cessa de ser livre e de existir” (ROUSSEAU, 2007, p. 89).

Após discutirmos as concepções de democracia crítica e liberal e, com base nos dados de nossa pesquisa, é possível afirmar que tanto a APEOESP quanto o Conselho de Escola são constituídos por sistemas de representatividade, uma vez que a instância maior de deliberação da APEOESP é o Congresso<sup>22</sup>, no qual a participação é restrita aos delegados de cada subsede; por seu turno, a constituição do Conselho de Escola se dá por representação dos segmentos de alunos, pais, professores, funcionários, especialista da educação e diretor de escola. A democracia funciona, nesses âmbitos, portanto, de maneira indireta e distante dos interesses de seu público-alvo, quer dizer, professores e comunidade escolar.

## **2- Os movimentos sociais em prol da gestão democrática da escola**

Segundo Gohn (1997), a década de 1980 foi um período de atuação concreta e de análise dos movimentos sociais brasileiros, isto é, um período no qual foi possível verificar seu otimismo, sua perplexidade e sua descrença. Ao realizar um mapeamento dos movimentos sociais, no cenário brasileiro de 1972 a 1997, a autora classificou-os em três grandes ciclos: o primeiro - *Lutas pela redemocratização do país e acesso aos serviços públicos*; o segundo - *Institucionalização dos movimentos*; e o terceiro - *Emergência de novos atores, desmobilização dos movimentos populares urbanos e crescimento dos movimentos populares rurais* (GOHN, 1997, p. 379, grifos nossos).

No primeiro ciclo (1972-1984), estão inseridas, dentre outras, as mobilizações contra o regime militar, envolvendo partidos políticos, movimentos populares, estudantis e sindicais, em prol da democracia, assim como o ciclo de greves generalizadas, entre os anos de 1978 e 1979, a exemplo da greve dos professores paulistas. Destacam-se também, nesse ciclo, o movimento nacional de reivindicação de eleições diretas para Presidente da República, conhecido como *Diretas Já*, o

---

<sup>22</sup> Os Congressos são precedidos de Encontros Regionais preparatórios, organizados em todas as subseções para os quais os professores são eleitos em suas escolas, na proporção de um pré-delegado para cada dez associados. Nos encontros, são eleitas as delegações para os Congressos Estaduais, observando-se a proporção de um delegado para cada setenta associados.

movimento pela saúde, o dos professores de escolas públicas de 1º e 2º graus e os movimentos populares rurais (GOHN, 1997, p. 380).

Já no segundo ciclo (1985-1989), acontecem os movimentos sobre temas específicos (étnico, gênero e ecológicos), os movimentos populares urbanos de âmbito nacional, os movimentos rurais nacionais, cuja maior expressão de luta é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e os movimentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com bastante impacto entre o funcionalismo público, ou a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), significativamente atuante na área de indústrias tradicionais (GOHN, 1997, p. 382). Encontra-se igualmente, nesse período, o movimento do sindicato dos professores paulistas pela democratização da escola e pela criação de um estatuto para a categoria.

E, por fim, o terceiro ciclo (1990-1997), no qual se evidenciam os movimentos nacionais e internacionais. Destacamos, dentre os nacionais, os movimentos por ética na política, contra a corrupção e aqueles responsáveis pela articulação que depôs o ex-presidente Fernando Collor de Mello, em 1992; os movimentos contra as reformas estatais; os movimentos locais contra a violência urbana, tais como o *Viva Rio* e o *Viva São Paulo*, além dos movimentos sindicais promovidos pela CUT, Força Sindical e CGT. Em relação aos movimentos internacionais, citam-se o movimento ecológico *Greenpeace*, os movimentos pela Paz, os movimentos em prol dos direitos humanos e o crescimento da rede de ONGs de cooperação internacional (GOHN, 1997, p. 383).

Após examinar o mapeamento realizado pela autora mencionada, notamos que os movimentos populares e sindicais pela educação de qualidade e pela gestão democrática da escola estão inseridos nos três ciclos, mas de forma distinta. No final do primeiro ciclo, temos as lutas populares e sindicais e o seu triunfo, com a aprovação do Conselho de Escola Deliberativo. No segundo ciclo, ainda há grande expressão popular na reivindicação e participação na elaboração das emendas que contemplavam a gestão democrática, na Constituição Federal de 1988. Já no terceiro ciclo, verifica-se o enfraquecimento da proposta popular para a LDB, em detrimento da forte influência dos organismos internacionais no texto aprovado para a Lei nº 9394/96.

## **2.1- Primeiro ciclo: o Conselho de Escola e a APEOESP, por uma gestão democrática**

A existência de órgãos colegiados, no interior da escola, remonta ao ano de 1953 e suas denominações variam de acordo com o período em que foram instituídos. O salto dado pelo Conselho de Escola, que o diferenciou dos demais órgãos instituídos até então, aconteceu a partir do final de 1985, ano em que esse colegiado passou a ter caráter deliberativo.

Anteriormente ao Conselho de Escola Deliberativo, os órgãos colegiados não apresentavam paridade entre a comunidade intra e extraescolar, isto é, os profissionais que compunham o quadro escolar sempre apresentavam vantagem em relação à comunidade, no que tocante às decisões concernentes ao cotidiano escolar.

A demanda popular por participação nas decisões dos processos nos quais seus interesses estão inseridos experimentou crescimento expressivo, especialmente em âmbito educacional.

A APEOESP teve uma participação significativa, para que essas intenções fossem realizadas, expressa por meio de reivindicações pontuais e concretizada pelo Projeto de Lei apresentado pelo Deputado Paulo Frateschi, ativista do sindicato, em prol do Conselho de Escola Deliberativo.

A seguir, apresentamos o histórico do Conselho de Escola e sua atual configuração.

### **2.1.2- Conselho de Escola: surgimento, objetivos e composição**

Conforme o decreto estadual paulista nº 22.036, de 05 de fevereiro de 1953, foram regulamentadas as Congregações dos Estabelecimentos de Ensino Secundário Normal, constituídas pelos professores efetivos e presidido pelo diretor de escola.

As Congregações elegiam representantes com o objetivo de cooperarem nas ações propostas pelo diretor de escola. Suas atribuições restringiam-se a questões ligadas ao aproveitamento dos alunos, organização e convivência escolar, discutidas em sessões ordinárias.

Após o golpe militar de 1964, ocorrem algumas mudanças em âmbito escolar, dentre as quais a promovida pelo decreto nº 45.159-a, de 15 de agosto de 1965, que substituiu as Congregações pelos Conselhos de Professores.

O Conselho de Professores era constituído por professores efetivos, dois professores não-efetivos, diretor do curso primário anexo, orientador educacional, assistente de direção e diretor da unidade, cabendo ao último a presidência. Esse conselho gozava de função consultiva e deliberativa e tinha como objetivo: *deliberar*, com base na LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sobre o currículo, aprovar o estatuto das entidades escolares (Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil), além de acompanhar as atividades por elas propostas e assessorar o diretor, na elaboração do plano de trabalho (BRASIL, 1961).

No ápice da ditadura militar, é aprovada a LDB nº 5.692, de 27 de dezembro de 1971; nesse contexto, vieram os decretos estaduais nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, e nº 11.625, de 23 de maio de 1978, os quais instituíram os Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus, provocando um retrocesso no que se refere à representação dos professores na escola, uma vez que transformam o Conselho em órgão somente consultivo e dispõem a direção da escola como núcleo executivo, organizativo, coordenador e superintendente das atividades escolares.

O Conselho de caráter consultivo, nas escolas de 1º grau, passa a ser constituído pelo diretor, orientador educacional, coordenador pedagógico, um representante da APM, um professor representante de cada série, pelo orientador de Educação Moral e Cívica, secretário de escola; nas escolas de 2º grau, incluíam-se, além desses, dois representantes dos alunos e um professor a cada cinco, sendo representadas todas as áreas curriculares. Suas atribuições restringiam-se a *assessorar* a direção da escola, propondo soluções para problemas administrativos e pedagógicos, sugerindo metas de atuação escolar, opinando sobre a aplicação de recursos e apreciando relatórios, com base nas diretrizes, referentes ao desenvolvimento anual da escola.

Ainda no Projeto de Lei Complementar nº 42, de 1978, artigo 3º, inciso IV, o Conselho de Escola tinha caráter consultivo e suas atribuições eram definidas por regulamento do Poder Executivo, sendo, portanto, um órgão sem poder de decisão. Na ocasião da aprovação do Estatuto, havia uma proposta de emenda que previa a participação do quadro do magistério no Conselho de Escola. Entretanto, o governo

julgou a proposta inconveniente ao interesse público e a vetou. Devido às pressões populares, a Assembleia Legislativa rejeitou o veto.

Contemplando as reivindicações da APEOESP, o governador Montoro sancionou as modificações solicitadas na Lei do Conselho de Escola. O Projeto de Lei Complementar nº 19 de 1983, de autoria do então deputado estadual Paulo Frateschi<sup>23</sup>, do PT, deu origem à Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984<sup>24</sup>, que alterou a Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, ficando estabelecida, portanto, a mudança da natureza do Conselho de consultivo para deliberativo.

Faço saber a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte Lei Complementar:

[...]

Capítulo VIII - A – Do Conselho de Escola: será

Artigo 67 – A: O Conselho de Escola de natureza deliberativa será presidido pelo Diretor de escola e pelos seguintes conselheiros:

I- Coordenador pedagógico;

II- Orientador Educacional;

III- Secretário de Escola

IV- Representante do corpo docente, obedecido o critério de um representante de cada uma das séries, cada qual eleito por seus pares;

V- Representante da Associação de Pais e Mestres;

VI- Representantes do Corpo Discente, obedecido o critério de um representante da 8ª série do 1º grau, eleito por seus pares e de um representante para cada uma das séries do 2º grau, cada qual eleito por seus pares;

VII- Representante dos funcionários eleitos por seus pares;

[...]

Artigo 67-B: O Conselho de Escola terá as seguintes atribuições:

I- Assessorar a direção da escola em suas decisões, propondo diretrizes e metas de atuação da escola, alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica, prioridades para a aplicação de recursos da escola e de instituições auxiliares,

II- Opinar sobre: a criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola, programas especiais, visando a integração escola-família-comunidade, programas de assistência social e material do aluno;

III- Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho, em face das diretrizes e metas estabelecidas

[...]

---

<sup>23</sup> “Em conversa que mantive com o ex-deputado estadual Paulo Frateschi do PT (entrevista feita pessoalmente em 25/8/95), ele fala das políticas do momento que indicavam para uma mudança de valores. O governador Montoro havia se comprometido com essas mudanças, tendo-o chamado juntamente com a APEOESP para conversar [...]” (FLORES, 1996, p. 55).

<sup>24</sup> A Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984, alterou a Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Embora tenha ocorrido a mudança da natureza do Conselho de Escola de consultivo para deliberativo, essa configuração ainda não atendia às reivindicações do magistério, que deseja também a participação da comunidade nesse órgão colegiado.

V- Deliberar sobre todos os assuntos a que se referem os incisos anteriores [...] (SÃO PAULO, 1984).

A questão da participação da comunidade no Conselho de Escola só foi resolvida no Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. O artigo 95 trata especificamente desse órgão colegiado.

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e no máximo 40 (quarenta) componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino. Parágrafo 1º - A composição que se refere o caput obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas da educação, excetuando-se o diretor de escola;

III - 5% dos demais funcionários;

IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.

Parágrafo 2º - Os componentes do conselho de Escola serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo. (SÃO PAULO, 1984).

As funções do Conselho de Escola são especificadas no parágrafo 5º, cabendo a ele:

I – deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psico-pedagógico e material do aluno;

d) programas especiais, visando à integração escola-família-comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo diretor de Escola, do assistente de Diretor de escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II) Elaborar o calendário e o regimento escolar, observada as normas do Conselho Estadual de Educação e a Legislação pertinente;

III) Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (SÃO PAULO, 1984).

Pinto (1999, p. 222) destaca que o Conselho deve reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros. Acrescenta que



todas as deliberações do Conselho devem constar em ata, serem tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta dos membros do Conselho.

Por meio da observação de suas atribuições, podemos dizer que o Conselho representa um importante espaço de participação da comunidade escolar na gestão democrática, visto que envolve a tomada de decisões, nas diversas áreas da escola.

A incorporação de um artigo sobre o Conselho no Estatuto do Magistério paulista foi resultado de uma luta encabeçada pela APEOESP contra a vontade de diretores e supervisores da rede estadual de educação.

Lembra Pinto (1999), ainda, que a formulação atual do Conselho de Escola é resultado de um grande embate levado a cabo, sobretudo, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). O autor argumenta:

O Conselho é fruto de um amplo processo de negociação na Assembléia Legislativa, no qual os diretores fizeram pressão contrária à sua aprovação, os pais e alunos estiveram ausentes das discussões, e a garantia do caráter deliberativo e composição paritária entre comunidade intra-e extra-escolar só foi possível em virtude da pressão da entidade representativa dos professores da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), fortalecida por sua atuação em um ano (1985), em que comandou grandes manifestações de massa. Ademais, era início da gestão de Franco Montoro, que se elegeu com base em propostas de descentralização e democratização da escola, sem falar que o próprio país vivia um clima geral de euforia e participação, marcado pela luta por democratização, com o ocaso do regime militar. (PINTO, 1999, p. 223).

Entendemos que o Conselho de Escola é um dos espaços importantes de participação da comunidade, nas questões escolares, de sorte que, com base nessa vivência, pode iniciar-se um processo de construção de uma cultura de participação na esfera escolar. O Conselho seria um *laboratório de experiências democráticas* a ser difundido na escola e na comunidade como um todo, pois, mais do que falar sobre democracia, na escola, é preciso criar situações cotidianas, a fim de que ela seja exercitada.

Após realizar um balanço do Conselho de Escola, desde o seu surgimento, Paro (1999, p. 210) declara:

- a) embora não se tenha implantado a democracia ideal, a democracia foi exercitada no lócus onde ela deve realizar-se, ou seja, na prática cotidiana;
- b) apesar dos temores e dos vaticínios dos mais conservadores de que a escola, com os Conselhos, poderia se transformar numa bagunça, percebeu-se que é possível conviver, de modo civilizado, com os outros sujeitos, tocando nos problemas de direção e funcionamento da escola.

O mesmo autor prossegue, ressaltando:

Nada disso, entretanto, deve servir para encobrir as sérias dificuldades que o Conselho de Escola encontra para constituir-se, de fato, numa instância que efetivamente contribua para a organização do trabalho e para a gestão democrática da escola básica. O maior problema existente é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. (PARO, 1999, p.210).

De acordo com Paro (1999, p. 211), se há diálogo e participação nas decisões concernentes à escola, o Conselho é apenas mais um dos instrumentos da democratização, por isso, a vontade democrática deve anteceder-lo e guiar suas ações na escola como um todo.

Algumas experiências atuais demonstram que “[...] a participação, embora tímida e incipiente de professores, pais e alunos [...] já é um passo dado em direção ao pleno funcionamento do Conselho de Escola, à derrubada do corporativismo de diretores e supervisores, à consolidação da democracia pretendida por todos” (FLORES, 1996, p. 110).

Mesmo que a APEOESP e outras entidades tenham pressionado para que ocorresse a criação do Conselho de Escola Deliberativo, depois da instituição desse colegiado, não foram oferecidas condições para que ele se fortalecesse.

## **2.2- Segundo ciclo: a gestão democrática na Constituição de 1988**

A história da aprovação da gestão democrática da escola pública, na Constituição de 1988, está inserida em um contexto maior, que é a reivindicação popular pela democratização do Estado. No capítulo anterior, já discutimos a crescente mobilização popular e sindical por um Estado democrático, no período que

compreende a transição de um governo ditatorial a um governo eleito por meio de eleições diretas.

No Brasil, com o retorno do Estado de Direito, o cidadão passa a ter os seus direitos individuais e sociais<sup>25</sup> assegurados e, em contrapartida, o Estado o dever de oferecê-los. Teoricamente, os direitos humanos correspondem às necessidades essenciais da pessoa humana e, portanto, são iguais para todos, a fim de garantir meios legais para que a pessoa viva com dignidade, uma vez que a vida é um direito fundamental, isto é, inerente à existência.

Porém, as condições da realidade da sociedade capitalista explicitam que, não obstante os direitos estejam garantidos em lei, estes se encontram esvaziados de significado, relativizados, de modo que há a necessidade de se lutar pela conquista, ao menos parcial, de cada um deles.

Os movimentos sociais desejaram manter um diálogo sincero com a ordem pública, menos por acreditar na efetividade imediata dos direitos previstos, mais por buscar transformar em normas os valores amplamente compartilhados por setores populares. A pretendida constitucionalização dos direitos civis não representava garantia de sua eficácia, mas a possibilidade de uma nova agenda política dependendo sua implementação não apenas da ação das autoridades, mas da permanente cobrança da sociedade civil organizada e das lutas populares [...] (COELHO, 2009, p.3).

Com vistas a essa conquista, os movimentos populares, com grande expressão no final década de 1980, reivindicaram, entre outras demandas, uma educação de qualidade e participação da comunidade nos processos decisórios da escola, por intermédio das emendas populares. Conforme enunciamos anteriormente, essa foi a primeira Constituição da história do nosso país a permitir emendas populares em seu corpo textual.

A Constituição de 1988 possui a participação popular em sua impressão digital. O Regimento Interno da Constituinte fez previsão, em seu artigo 24, das emendas populares. As emendas necessitavam de apoio de, no mínimo, trinta mil eleitores, em listas organizadas por, no mínimo, três entidades associativas. **As folhas dos abaixo-assinados tinham marcas de suor.** Também foram possíveis sugestões apresentadas por Assembléia Legislativa,

---

<sup>25</sup> Os direitos individuais e sociais são dimensões importantes que puderam se concretizar, a partir da construção de um Estado de Direito. Os direitos individuais são aqueles do indivíduo isolado, isto é, o conjunto de direitos concernentes à vida, à liberdade, à igualdade, à propriedade e, ainda, às prestações de serviços do Estado ao indivíduo, como a educação, a saúde e segurança. Já os direitos sociais são as liberdades públicas, ou seja, de associação profissional e sindical, o direito à greve, a liberdade religiosa, de opinião, dentre outras.

Câmara de Vereadores, Tribunais e entidades da sociedade civil. (COELHO, 2009, p. 3, grifos nossos).

A proposta da gestão democrática ganhou corpo no contexto de transição democrática, na contestação das práticas de gestão escolar dominantes sob o regime militar e na luta pela construção de uma nova escola, quer dizer, uma escola aberta à participação popular e comprometida com seus interesses históricos, com respeito a mudanças sociais duradouras e significativas para esse segmento.

A gestão democrática do ensino obteve destaque, por conseguinte, em termos de legislação, a partir da Constituição Federal de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei, com fundamento nos esforços populares em busca da democratização da relação escola-comunidade.

O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais do campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. Geralmente, são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais. Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 72).

Conforme Furtado (2005), uma das explicações para a incorporação desse princípio à Lei encontra-se no fato de que, no final da década de 1980, o Brasil saía de um período de governos ditatoriais com a expectativa de viver relações mais democráticas.

O caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime militar (1964 – 1985) passou a ser questionado por setores progressistas que reivindicavam a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público: na verdade era a gestão do próprio estado que estava em pauta. Os partidos de oposição ao regime militar, que disputaram as eleições de 1982, incorporaram nas suas plataformas de governo perspectivas participativas e democráticas. (FURTADO, 2005, p. 60).

Adrião e Camargo (2001) ressaltam que todo processo legislativo é permeado por diferentes tipos de interesses, sendo o seu resultado uma síntese dos conflitos gerados por tais embates. Na Constituição não foi diferente. Os autores frisam que

[...] é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no

processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino. Sucintamente, podemos identificar a existência de duas posições expressas por setores organizados da sociedade civil com representatividade no legislativo, que confrontaram o debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação. O primeiro setor refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constituído por entidades de caráter nacional cujo posicionamento no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às que estariam sujeitos. [...] O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o capítulo da educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: **gestão democrática do ensino, com a participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade.** [...] De modo oposto, o segundo setor, ligado aos interesses privados do campo educacional e composto, tanto por representantes ligados às escolas confessionais, contrapunham-se a tal formulação. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 73, grifos nossos).

Após muitos embates entre diferentes interesses, o texto da Constituição acerca da gestão democrática ficou com o seguinte teor:

Capítulo III  
Da educação, da Cultura e do Desporto  
Seção I  
Da educação  
Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei.  
(BRASIL, 1988).

Observando a redação final do texto da Lei, verificamos que a proposta vencedora foi a do grupo representante dos interesses privados. Isso significou um retrocesso nas lutas do grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pois, enquanto esse grupo propunha a gestão democrática em todos os níveis, com participação dos sujeitos envolvidos na gestão da escola e, assim, a construção de vivências democráticas, o grupo vencedor tinha como participação aceitável a possibilidade de a comunidade escolar colaborar com a direção e a escola em geral (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 73).

Sobre a formulação legal do princípio da gestão democrática, no ensino *público*, o artigo deixa claro que essa forma de gestão caberá unicamente ao ensino público, excluindo as escolas particulares. A esse respeito, Cury salienta:

Com muita propriedade, quando relatora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a deputada Ângela Amin se perguntava: qual deveria ser a gestão do ensino das escolas particulares? Advogando a extensão do princípio às escolas privadas, a relatora se viu frente a argumentações contrárias da parte de líderes do sistema particular de ensino. Na verdade, a relatora fazia eco às demandas dos docentes dos sistemas públicos e privados que, em proposições anteriores, já estendiam o princípio da gestão democrática a qualquer modalidade de ensino sob o argumento de que o oposto da democracia é o autoritarismo. (CURY, 1996, p. 201).

O princípio da gestão democrática tem como interlocutor o autoritarismo hierárquico, configurado não só na administração, mas também nas relações pedagógicas, já que, se a natureza da gestão não é democrática, ela apenas poderá ser autoritária, não havendo um meio termo.

Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade à iniciativa privada, pensar-se que a educação - a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber - possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (PARO, 2001, p.80).

A conquista da democracia, no âmbito escolar, foi parcial, pois favoreceu a participação de professores, pais, funcionários e alunos na gestão, por intermédio dos Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis, abrindo espaço para boas experiências, como as apresentadas por algumas cidades da Região Sul do Brasil. Por outro lado, o princípio da gestão democrática ficou à mercê das diferentes interpretações e concepções de gestão e democracia, como alerta Oliveira (1997, p.95):

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos.

Uma observação relevante quanto à formulação do texto da Lei é o fato de a gestão democrática no ensino público estar vinculada à expressão *na forma da lei*. Isso significa que a execução da Lei dependerá de uma legislação complementar, de modo que “[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p.74).

A necessidade de uma lei complementar que direcione os moldes em que se dará a *gestão democrática* abre precedente para diversas interpretações, cabendo a cada sistema de ensino adaptar-se à lei, conforme a sua ideologia e o seu conceito de democracia. “Uma ideologia bem montada é o traço da inteligência do poder. Para se manter, dispõe de muitos instrumentos, da tradição, das instituições vigentes, da imposição física ou moral, mas igualmente da manipulação ideológica” (DEMO, 1988a, p. 70).

### **2.3- Terceiro ciclo: a gestão democrática na LDB e as formas de assimilação dessa política educacional na realidade escolar**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece os meios e os fins da educação, isto é, indica para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los e as formas segundo as quais a educação nacional deve ser organizada (SAVIANI, 1987, p.5).

A Constituição de 16 de julho de 1934 declara que compete privativamente à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIV). Essa declaração está presente, também, na Constituição de 10 de novembro de 1937 (art. 16, XXIV). Porém, a Constituição de 18 de setembro de 1946 (art. 5º, XV, d) confere à União competência para legislar sobre “diretrizes e bases” da educação nacional. O enunciado permanece na Constituição de 24 de janeiro de 1967, assim como na Emenda Constitucional nº 1 de 17 de 1969. A atual Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 reafirma **a competência privativa da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional** (art. 22, XXIV). (OLIVEIRA, 1997, p. 816, grifos nossos).

De acordo com Silva (1988) e Oliveira (1997), a tramitação da atual LDB nº 9.394/96<sup>26</sup> passou por dois momentos distintos: o final da década de 1980, permeado por intensa mobilização popular após a ditadura militar, e a partir de 1993, profundamente marcada pela política neoliberal.

No processo de elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases da educação nacional pode-se identificar duas fases que correspondem à tramitação dos projetos nas duas Casas Legislativas do Congresso Nacional. A primeira diz respeito à tramitação do projeto na Câmara dos Deputados que se inicia em 1988, no contexto de abertura política, e vai até 1993 com a sua aprovação. A segunda refere-se à tramitação no Senado Federal, no período de 1993 a 1996, que de

---

<sup>26</sup> A atual LDB tramitou de 1988 a 1996, durante os governos Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique.

Casa revisora do projeto, aprova um novo substitutivo, tendo em vista as determinações políticas e econômicas atuais. (OLIVEIRA, 1997, p. 817).

Durante a V Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada no ano de 1988, em Brasília, foram realizadas discussões que resultaram em propostas para uma nova LDB, documento conhecido como “Declaração de Brasília”. Esse documento assinalava que a nova LDB deveria ter, como eixo, a universalização do ensino fundamental e a organização de um Sistema Nacional de Educação, e encerrava conclamando todos os professores e estudantes a se unirem na luta pela defesa dos princípios e diretrizes ali aprovadas, requisito indispensável para construir uma educação brasileira democrática (OLIVEIRA, 1997, p. 818).

A primeira versão da LDB, debatida amplamente entre professores, especialistas da área, estudantes e entidades representativas dos setores educacionais, contava com 172 artigos; foi aprovada em 28 de junho de 1990, pela Comissão de Educação, em sua terceira versão, cujo principal objetivo era a criação do Conselho Nacional de Educação como órgão deliberativo.

Tendo em vista a correlação de forças existente na Comissão, claramente desfavorável aos interesses da educação pública, a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública garante que acordos importantes, entre eles, a constituição de um Sistema Nacional de Educação; a participação da sociedade civil na administração desse Sistema por meio dos órgãos colegiados Conselho Nacional de Educação (deliberativo) e Fórum Nacional de Educação (consultivo); o controle dos destinos de verbas públicas para as instituições privadas consideradas sem fins lucrativos, sejam consolidados no texto aprovado na Comissão de Educação. A vigilância permanente desse Fórum representa uma vitória dos setores da sociedade civil organizada no campo educacional. (OLIVEIRA, 1997, p.819).

Após as eleições de 1990, o quadro do Congresso Nacional é alterado. Com uma nova composição parlamentar, cujo perfil é mais conservador que a legislatura anterior, o projeto vai a plenário da Câmara dos Deputados, em maio de 1991, e recebe 1.263 emendas dos parlamentares. “O excessivo número de emendas constitui-se no artifício utilizado para o seu retorno às Comissões Técnicas (Comissão de Educação, Comissão de Constituição e Justiça e Redação e Comissão de Finanças e Tributação) para ser analisado” (OLIVEIRA, 1997, p. 820).

Desde 1992, com certo atraso devido à interrupção por causa da CPI que depôs o então presidente Collor, dois projetos da LDB passaram a tramitar no Congresso Nacional: um originado na Câmara dos Deputados – que, na realidade,



era uma mescla das propostas da sociedade civil, somando a estas as diversas modificações realizadas pela casa – e o outro projeto, nascido no Senado, tendo como responsável Darcy Ribeiro e relator Fernando Henrique Cardoso.

O projeto vai para o Senado Federal em maio de 1993 e tem início a segunda fase do processo. O relator, senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE), após a realização de audiências públicas, realizadas em setembro de 1993, apresenta o seu substitutivo ao PL nº 101/93 (número que recebe no Senado). Esse substitutivo retoma o projeto original unificando o ensino fundamental em oito anos, eliminando, assim, as etapas terminativas, bem como mantém os pontos principais do projeto oriundo da Câmara dos Deputados (PL nº 1.258-C/88). Sua aprovação pela Comissão de Educação do Senado ocorre em 30.11.94 (Parecer 250/94). Incluído na ordem do dia da sessão do Plenário, em 30.1.95, não chega a ser votado por falta de quorum, aguardando a próxima legislatura. (OLIVEIRA, 1997, p. 822).

O processo culmina com a aprovação do projeto proveniente do Senado, com 92 artigos.

O texto da LDB difere do projeto inicial não tanto pelo que está escrito, mas pelo que foi excluído do mesmo, deixando muitos vazios que, por iniciativa do poder executivo em sincronia com o legislativo, em parte foram sendo preenchidos paralelamente à própria tramitação da Lei no Congresso e, em parte, vem sendo completados após a aprovação da mesma. (SILVA, 1998, p.31).

A LDB aprovada traz o seguinte artigo referente à organização do ensino:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]

VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino

[...]

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

[...]

Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A partir da leitura do texto da Lei, é possível afirmar que o artigo 3º da LDB repete a formulação da Constituição Federal de 1988, no que concerne à gestão do ensino público, acrescentando, no artigo 14, dois elementos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, o que é de suma importância; e a participação da comunidade no Conselho de Escola, que se trata de uma conquista já implantada, cabendo à Lei somente reforçar o seu caráter deliberativo, o que não ocorreu.

A questão da autonomia, mencionada no artigo 15, é caracterizada em dois âmbitos: pedagógico e administrativo. A esse respeito, Paro (2001, p.83-84) comenta que

[...] a questão da autonomia deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação [...] É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne a autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola.

Diferentemente do que observamos no artigo 15, para Barroso (1996), o conceito de autonomia está etimologicamente associado à ideia de autogoverno, ou seja, à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias, expressa na capacidade de decisão. O autor enfatiza:

A autonomia é um conceito relacional (sempre somos autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17).

Barroso (1996) distingue dois processos de autonomia: a autonomia decretada e a autonomia construída. A autonomia decretada, no caso do sistema público de ensino, “[...] é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer

eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização [...]” (BARROSO, 1996, p. 18). Já a autonomia construída é aquela formada em cada escola, de acordo com as especificidades locais, respeitando-se, obviamente, os princípios do sistema de ensino público (BARROSO, 1996, p. 20).

Analisando as duas definições de autonomia, verificamos que aquela postulada pelo artigo 15 da LDB assemelha-se ao processo em que ela é decretada, pois revela competências engessadas e transferidas de uma administração central às escolas; podemos dizer que há pouco ou quase nenhum espaço para que a autonomia da escola seja construída.

Para que se configurem medidas de caráter mais democrático, na escola, é necessário que haja espaço para que a autonomia seja construída, o que se choca com a rigidez do sistema escolar.

Barroso (1996, p. 20), afirma:

A autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias formas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, pais e outros membros da sociedade local.

Em suma, embora haja uma generalidade no âmbito das legislações concernentes à gestão democrática, é importante destacar que foram necessárias muitas lutas dos segmentos populares, para que o tema fosse contemplado na Legislação, o que torna a inclusão da gestão democrática do ensino público, na Lei, uma conquista parcial e que ainda está em pauta, nos projetos progressistas.

[...] a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis parte da ambigüidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado. (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 70).

Segundo Aredes (2002, p. 56), um dos elementos que atuam em defesa da gestão democrática, no espaço escolar, é a criação de hábitos democráticos que precisam ser vivenciados pelas pessoas ligadas direta ou indiretamente à escola.

É por intermédio da gestão democrática que os indivíduos avançam na conquista da cidadania, visto que, à medida que tomam decisões em conjunto,

percebem e vivenciam seus direitos e deveres, aprendendo a respeitar limites e conviver com ideias divergentes (BORGUETTI, 2000, p. 115).

No entanto, Brabo (2004) entende que são muitas as dificuldades para o alcance definitivo de uma gestão democrática; dentre elas, destacam-se: a inexistência de canais eficazes de comunicação; a resistência de segmentos da própria escola; a ausência histórica de uma cultura de participação na sociedade brasileira; a forma de encaminhamentos das políticas públicas pelos órgãos intermediários de coordenação da educação, bem como as exigências burocráticas.

Na opinião de Paro (1999, p. 212), o que acontece hoje é que o diretor, enquanto responsável pela escola, tem que prestar contas de tudo, diante do Estado, temendo que a situação fuja ao seu controle e que ele tenha que responder por medidas tomadas por outros. Essa seria uma explicação da centralização da gestão na figura do diretor.

Como uma solução possível para o problema da centralização de poder, nas mãos do diretor, Paro (1999, p. 212) sugere:

Uma solução que se pode imaginar para essa questão é a de dotar o Conselho de Escola de funções diretivas, semelhantes às que têm hoje o diretor. Dessa forma, o responsável último pela escola deixaria de ser o diretor, passando a ser o próprio Conselho, em coresponsabilidade com o diretor que dele também faz parte. A vantagem desse tipo de solução é que o conselho, como entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha, corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. Supõe-se que, assim, o dirigente da escola (o Conselho) detenha maior legitimidade e maior força política, posto que representa todos os setores da escola. Seu poder de barganha e sua capacidade de pressão, para reivindicar benefícios para a escola, seriam, também, superiores ao do diretor isolado.

Entretanto, esse Conselho seria responsável em “[...] traçar as grandes metas educativas da escola, de planejamento a médio prazo e de fiscalização das ações do conselho diretivo” (PARO, 1999, p.213).

Para o mesmo autor, o conselho diretivo seria um colegiado formado por quatro coordenadores – administrativos, pedagógicos, financeiros e comunitários. Paro (1999, p. 112) explica:

Nesse conselho diretivo, o coordenador-administrativo não teria, em consequência, o papel que desempenha hoje o diretor, sendo apenas um de seus membros que, com comando eletivo, assumiria por certo período a presidência desse colegiado, dividindo com seus membros a direção da unidade escolar. Isso implicaria ser o conselho diretivo, e não seu presidente, o responsável último pela

escola. Além do coordenador administrativo, fariam parte um coordenador pedagógico, um coordenador comunitário e um coordenador financeiro. Nessa composição, embora as tomadas de decisões fosse coletiva, cada um teria maior responsabilidade sobre os assuntos de sua área. Ao coordenador-administrativo estariam mais ligadas as questões relativas ao desempenho do pessoal, às atividades-meio e à integração dos vários setores da escola; ao coordenador pedagógico caberia cuidar mais das atividades-fim, preocupado com a situação de ensino e tudo que diz respeito diretamente à sua viabilização; o coordenador-comunitário cuidaria mais de perto das medidas necessárias para promover o envolvimento da comunidade, em especial os usuários, na vida da escola; e ao coordenador-financeiro estariam subordinadas as questões relativas à aplicação dos recursos disponíveis, bem como a parte escritural da unidade escolar.

Ainda de acordo com Paro (1999, p.214), além das modificações na gestão, um aspecto preocupante é a fraca participação dos vários setores da escola e da comunidade, nas reuniões do Conselho de Escola, sobretudo entre os usuários da escola. O autor ressalta que é importante o oferecimento de condições mínimas de participação e representação dos pais.

[...] o convencimento dos pais à participação e a percepção, por parte deles, de vantagens em envolver-se com os assuntos escolares, fica muito mais fácil se há [...] uma política de abertura e democratização [...] essa política tributária de uma nova ética com relação à escola, deve concretizar-se em medidas reais, perceptíveis por todos e configuradoras das relações que se dão no ambiente escolar [...] O Conselho de Escola deve servir bem a sua finalidade de representação dos diversos setores da escola para conceber, planejar e controlar a organização do trabalho escolar em consonância com seus objetivos e em cooperação com a direção da escola; e aí os pais, além dos demais setores, levam seus pleitos e colaboração por via de seus representantes. (PARO, 1999, p. 216).

Mesmo que a formação de um conselho deliberativo se apresente de maneira a retirar a centralidade da figura do diretor de escola, consideramos que

[...] a autogestão ou auto-administração, em seu sentido restrito, é um método de participação avançada em que os trabalhadores não apenas influem na vida da organização, senão que eles próprios os responsáveis diretos e imediatos pela tomada de decisões da organização, ou seja, são eles mesmos os gerentes da organização. [...] (VIEITEZ, 1996, p.141).

Algumas experiências de autogestão da escola, por parte da comunidade na qual ela está inserida, têm-se mostrado exitosas, como é o caso das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)<sup>27</sup>.

As escolas dos assentamentos são públicas. O MST pretende garantir escolas públicas também para os acampamentos. No Rio Grande do Sul, isto foi conquistado a partir de 1996, por meio da aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da Escola Itinerante que atende crianças de sete a doze anos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A escola vai para onde o acampamento for [...] **O MST recebeu vários prêmios pelo seu trabalho no campo da educação.** Dentre eles, destacamos: o Prêmio Educação e Participação do Itaú & Unicef, Por uma escola de qualidade no meio rural, em dezembro de 1995, concedido pela Unicef; Prêmio Pena Libertária pela Escola Itinerante, em outubro de 1999, concedido pelo SINPRO do Rio Grande do Sul e; Prêmio Itaú&Unicef, Por uma educação básica do campo, em novembro de 1999, concedido pela Unicef. (DAL RI, 2004, p. 232, grifos nossos).

Para o MST,

[...] a democracia [é] um princípio pedagógico. Mas, segundo a sua proposta de educação, não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre ela, precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. Há duas dimensões fundamentais da gestão democrática na e da educação: a direção coletiva de cada processo pedagógico e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola. (DAL RI, 2004, p. 193).

Defendemos a ideia de uma escola realmente pública, subsidiada financeiramente pelo Estado, na qual a comunidade tenha o poder de decidir, com autonomia financeira e pedagógica, os rumos a serem por ela seguidos.

---

<sup>27</sup> A esse respeito, consultar: DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

## **CAPÍTULO 4**

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS TESES DA APEOESP**

No primeiro capítulo deste trabalho, realizamos uma discussão sobre a influência das políticas neoliberais na educação e nos sindicatos, um dos fatores que auxiliaram no rebaixamento da qualidade no ensino ministrado na escola pública e na desmobilização dos trabalhadores e sindicatos, de maneira geral.

No ano de 2001, no qual ocorreu o XVIII Congresso da APEOESP, verificamos o estado de enfraquecimento do movimento sindical, diante dessa avassaladora política – e essa é a situação que permanece até o momento atual. A constatação de que algo precisa ser feito, para modificar essa realidade, já foi feita pelo sindicato dos professores, contudo, o movimento ainda não buscou caminhos a fim de que essas mudanças se concretizem.

Apesar de o sindicato dos professores promover mobilizações e atos públicos em defesa do tema que julga primordial, isto é, a campanha salarial, não há interesse do governo estadual em dialogar com o movimento. Em contrapartida aos atos promovidos, o governo aumentou a pressão exercida sobre os professores, por meio de políticas públicas e educacionais punitivas, como, por exemplo, o decreto estadual nº 53.037/08, que regulamenta as remoções e contratações temporárias de professores do magistério estadual paulista. Para o Professor C12 (2008), o “[...] decreto é um ataque ao Estatuto do Magistério, a lei nº 444 de 27 de dezembro de 1985, pois o texto dificulta a remoção de professores concursados, ação essa que fere o direito adquirido por esses profissionais”.

Apresentamos, a seguir, o espaço destinado à discussão da gestão democrática pelo sindicato, assim como o tratamento dado por ele a esse tema. As informações expostas resultam de uma análise de jornais, das teses e resoluções de congressos realizados pertinentes às gestões estudadas, ou seja, de 2002 a 2008. No tocante às teses, delimitamos nossa análise àquelas vencedoras durante o período enunciado, uma vez que estas são as validadas e contempladas nas resoluções congressuais.

Tendo em vista que o Congresso sempre acontece no ano anterior às eleições para a diretoria do sindicato iniciaremos nossa análise pelo congresso de 2001, uma vez que as gestões examinadas têm início no ano de 2002.

## 1- Gestão democrática e campanha salarial

Durante a análise das teses e resoluções congressuais, procuramos destacar o *lugar* ocupado pela gestão democrática, nas pautas de discussões do sindicato, ressaltando, ainda, por meio da análise de notícias publicas por boletins e jornais, tanto da entidade, quanto de um jornal de circulação diária na cidade de Marília, os atos promovidos pelo sindicato, após as decisões tomadas em nível de Congresso.

No Congresso do ano de 2001, intitulado *Unidade da categoria em defesa da educação, do emprego e do salário*, foram apresentadas dez teses:

- 1- **Unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário.**<sup>28</sup>
- 2- Unidade na luta contra a globalização neoliberal e em defesa da escola pública, gratuita e unitária.
- 3- Uma nova APEOESP dentro do novo milênio.
- 4- Tese da corrente proletária da educação - a crise estrutural do capitalismo: a solução histórica está com os trabalhadores.
- 5- Oposição de luta.
- 6- **Tese da oposição alternativa: em defesa da escola pública, do emprego e da proporcionalidade.**<sup>29</sup>
- 7- Tese do núcleo de professores do partido da causa operária ao XIII Congresso da APEOESP – Não à desmoralização da categoria imposta pelo governo, com a colaboração da diretoria da APEOESP, com as migalhas do bônus, das gratificações e com a aprovação automática.
- 8- Unidade na APEOESP, na luta pelas reivindicações.
- 9- Educar para não discriminar.
- 10- Tese da oposição revolucionária. (APEOESP, 2001, p. 1, grifos nossos).

A primeira tese, *Unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário*, é a da corrente majoritária da APEOESP, denominada *Articulação Sindical*. “Em toda a história da APEOESP, somos majoritários e nunca a tese da oposição foi vencedora, em nenhum congresso” (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

Essa tese apresenta a seguinte estruturação:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III – Política Educacional
- IV – Balanço da atuação da APEOESP
- V – Plano de lutas (APEOESP, 2001, p. 3-18).

No item *Política Educacional*, discutem-se:

---

<sup>28</sup> Tese defendida pela presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.

<sup>29</sup> Tese defendida pela vice-presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.



- 1- As transformações sociais e demandas educacionais
- 2- Como as escolas se colocam diante dessas demandas
- 3- A política educacional no estado de São Paulo
- 4- O papel da APEOESP no contexto educacional
- 5- A questão da qualidade social da educação
- 6- O Plano Estadual de Educação
- 7- O financiamento da educação
- 8- O projeto político-pedagógico
- 9- A formação dos professores
- 10- A organização da escola e do trabalho na escola na perspectiva da democracia
- 11- Ciclos e progressão continuada
- 12- O Ensino Médio
- 13- O Ensino Médio
- 14- Contra o trabalho infantil (APEOESP, 2001, p.7-11)

Em *A questão da qualidade social da educação*, há uma denúncia acerca da discussão sobre a qualidade na educação, que, segundo essa tese, se encontra banalizada.

A essa banalização da idéia de qualidade soma-se a estratégia de se alcançar a 'qualidade total', que busca trazer os modos de organização empresarial para dentro das escolas, abandonando as preocupações com a qualidade do ensino como direito dos cidadãos e adotando as referências da produtividade e da competitividade. Com isso a qualidade é transformada num valor de mercado, servindo à corrida competitiva, tornando-se um consenso inútil, que não unifica os esforços dos educadores. Isso torna necessário qualificarmos a qualidade que queremos. (APEOESP, 2001, p. 9).

No item *A organização da escola e do trabalho na escola na perspectiva da democracia*, essa corrente defende a

[...] efetiva descentralização administrativa das escolas, permitindo-lhes o efetivo exercício da autonomia e a instauração de formas realmente democráticas e participativas de gestão e funcionamento da organização escolar, valorizando seus espaços pedagógicos e o Conselho de Escola. Sempre defendemos o Conselho de Escola como espaço de gestão democrática e de definição das propostas político-pedagógicas que devem orientar o seu trabalho. Para isso é preciso dinamizá-los, fazendo com que os educadores, os alunos e a comunidade tenham um papel ativo. Esse espaço institucional é vital para a democracia escolar e não pode ficar restrito a uma dinâmica formal. (APEOESP, 2001, p. 11).

A tese número seis, intitulada *Tese da oposição alternativa: em defesa da escola pública, do emprego e da proporcionalidade*, foi estruturada da seguinte maneira:

- I-Conjuntura
- II- Sindical
- III- Educacional
- IV- Políticas permanentes

V- Estrutura e estatuto (APEOESP, 2001, p. 74-89).

A discussão do item *Educacional* subdivide-se em:

- 1- Financiamento
- 2- Democratização da gestão do sistema educacional
- 3- Reforma do ensino médio
- 4- A formação básica e continuada dos trabalhadores em educação - uma visão classista.
- 5- As políticas públicas de avaliação em curso no país. (APEOESP, 2001, p. 78-85).

Em *Democratização da gestão do sistema educacional*, considera-se que a gestão escolar não deve ser dividida entre o administrativo e o pedagógico, mas precisa constituir uma interação entre ambos.

As ações administrativas, tanto na unidade escolar como nas diretorias de ensino, ou mesmo nas secretarias de educação, devem ser entendidas a partir e em inter-relação de unidade com as ações pedagógicas. Em outras palavras, as atividades administrativas em educação devem ser eminentemente pedagógicas. Outra questão a ser considerada é a descentralização: o sistema democrático de gestão deve organizar-se a partir das unidades escolares e não dos órgãos centrais. Considerando o exposto até agora é que propomos uma gestão uma gestão democrática do sistema escolar, com o seguinte funcionamento:

- a-) Nas unidades escolares, viabilizar condições para que eleição e funcionamento dos grêmios livres estudantis (para que de fato sejam livres e representem os estudantes), liberdade de organização sindical e se estruture o Conselho de Escola, de fato, deliberativo.
- b-) As atuais Associações de Pais e Mestres (APMs) devem ser extintas e suas funções assumidas pelos Conselhos de Escola.
- c-) O Conselho de Escola deve assumir a função de órgão fiscalizador e gestor de verbas públicas, tornando a escola uma unidade pedagógico-administrativa.
- d-) Inicialmente defendemos a eleição direta para a direção de escola no sentido de avançarmos para uma direção constituída por um colegiado, denominado Coordenação Gestora que organizará as atividades da unidade escolar, resguardando os direitos adquiridos.
- e-) Deverá ser constituído um Conselho Regional de Educação, paritário, fiscalizador e deliberativo, formado por membros indicados pelos Conselhos de Escola.
- f-) A mesma fórmula deve ser imprimida para se formar os Conselhos Municipais e o Conselho Estadual de educação, de forma que os Conselhos Regionais indiquem os membros do Conselho Municipal e os Conselhos Municipais indiquem os membros do Conselho Estadual de Educação. (APEOESP, 2001, p 81).

Essa tese pressupõe que a construção do projeto de gestão, na perspectiva dos trabalhadores, esbarra em dificuldades, como a tradição das gestões tecnocráticas e burocratizadas, que “[...] os governos minimizam com a apropriação

do discurso da gestão democrática da escola e a implantação da gestão toyotista para o sistema educacional, sob a consígnia da qualidade total” (APEOESP, 2001, p. 80). “Sendo assim, essa denominação mercê atualização em virtude de ter sido apropriada pelos setores conservadores com um conteúdo adverso daquele que defendemos [...]” (APEOESP, 2001, p. 81).

Uma gestão dos trabalhadores parte da qualidade como mecanismo de humanização de humanização das relações sociais, através da democratização das relações de poder, vislumbrando uma pedagogia da luta de classes. Devemos combater a visão empresarial que não tem a ver com a proposta educacional e pedagógica dos trabalhadores. Outro fator de restrição da discussão é a tentativa de caracterizar a gestão limitando-a à escola, o que já é um avanço, mas não dá conta da complexidade do problema. A escola é um espaço privilegiado na luta pela hegemonia, mas não podemos limitarmo-nos a ela, para não cairmos no risco de atuarmos em ilhas de excelência. Não é possível existir gestão democrática da escola desvinculada da gestão democrática do sistema educacional [...] por isso, acreditamos ser necessário superar a visão de gestão democrática da escola e iniciarmos um debate sobre a gestão democrática do sistema. (APEOESP, 2001, p. 81).

Nesse sentido, essa tese estabelece três eixos, para traçar um plano de gestão democrática do sistema educacional:

- a-) Os organismos de gestão do sistema devem ser organizados de forma paritária e colegiada, discutindo e debatendo a política educacional, elaborando os planos de educação no âmbito do sistema e orientando sobre o plano e as ações escolares no âmbito das unidades escolares, respeitando-se a autonomia da escola.
- b-) A educação deve ser compreendida na lógica do processo global de democratização e desprivatização do Estado, vislumbrando um sistema educacional financiado pelo Estado e com mecanismos de participação direta dos trabalhadores nas instâncias do sistema.
- c-) Transformação dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, para que sejam deliberativos e com ampla participação das entidades representativas dos trabalhadores e estudantes. (APEOESP, 2001, p. 81).

A Resolução do Congresso do ano de 2001, registrada em cartório, em 16 de janeiro de 2002, obedece à seguinte estrutura:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III – Política Educacional
- IV – Balanço da atuação da APEOESP
- V – Plano de lutas
- VI- Alterações estatutárias (APEOESP, 2002, p. 1-31).

Observamos que o item que contempla a discussão da gestão democrática se encontra no eixo *Política Educacional*, expressa conforme a tese número um, ou

seja, a tese vencedora, de maneira bastante simplificada em relação ao que foi apresentado no congresso.

[...] a APEOESP exige a elaboração de um novo conjunto de normas que vá ao sentido da efetiva descentralização administrativa das escolas, permitindo-lhes o efetivo exercício da autonomia e a instauração de forças realmente democráticas e participativas de gestão e funcionamento da organização escolar, valorizando seus espaços pedagógicos e o Conselho de Escola. (APEOESP, 2002, p.9).

No eixo do *Plano de Lutas*, há especificações sobre as campanhas a serem realizadas. Embora haja uma discussão sobre a importância da eleição de diretores, no subitem *Pauta de reivindicações*, não houve nesse período nenhuma manifestação pública por intermédio de atos ou de forma impressa, nos jornais da entidade, e nenhuma campanha pela gestão democrática na escola. As campanhas determinadas a serem realizadas foram:

- 1- **Caravana estadual em defesa da escola pública, do emprego e do salário**
- 2- II Marcha estadual dos aposentados
- 3- Socialização de conclusões sobre o Plano Estadual de Educação
- 4- Plebiscito estadual sobre Telessalas/Ensino supletivo
- 5- Aprovação automática
- 6- Superlotação das salas de aula
- 7- Mais vagas na educação infantil. Contra a redução de verbas para a educação
- 8- Pelo cumprimento do artigo 34 da LDB
- 9- Orçamento estadual
- 10- Lei de responsabilidade fiscal
- 11- **Questão salarial**
- 12- **Bônus Mérito**
- 13- Formação de qualidade para os professores
- 14- Redução da jornada de trabalho sem redução salarial
- 15- Mais concursos (APEOESP, 2001, p. 57-62, grifos nossos).

Dentre as campanhas acima mencionadas, aquelas que obtiveram maior visibilidade foram as referentes à campanha salarial, por meio da organização de caravanas e atos públicos.

Articulada com as demais entidades da Educação, a APEOESP manteve-se mobilizada durante todo o ano de 2001 no sentido de obter do governo um processo de negociação em direção a uma política salarial única para todo o magistério da ativa e aposentados. Em abril, participamos da II Semana Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública, organizada pela CNTE, realizando um conjunto de marchas regionais em todo o Estado. Novamente, no início de maio, realizamos marchas regionais em defesa da escola pública, do emprego e do salário, culminando com uma grande manifestação estadual na Avenida Paulista, em 18 de maio.

Seguimos participando das atividades convocadas pela CUT, pelo Fórum Nacional de Lutas e pela CNTE, entre elas a marcha a Brasília, em vinte e sete de junho e a Marcha Nacional em Defesa da Educação em Brasília, no dia três de outubro. (APEOESP, 2009).

Durante o XIX Congresso, realizado no ano de 2003, intitulado *Unidade e luta, por um novo projeto de Brasil, em defesa da escola pública de qualidade*, foram apresentadas as seguintes teses:

- 1- **Unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário**<sup>30</sup>.
- 2- Tese da corrente proletária da educação.
- 3- Pela independência de classe, por uma APEOESP e CUT de luta!
- 4- Unificar as lutas dos trabalhadores da cidade e do campo contra os ataques do governo e dos patrões.
- 5- APEOESP frente aos desafios da conjuntura.
- 6- Unidade e luta do magistério na construção de um novo Brasil.
- 7- A base quer falar!
- 8- Tese da oposição revolucionária – no capitalismo a educação oficial segue os objetivos e metas do modelo de produção vigente.
- 9- **Tese da oposição alternativa para o XIX Congresso da APEOESP – APEOESP em defesa da proporcionalidade direta, da escola pública estatal e gratuita, emprego e salário**<sup>31</sup>.
- 10- Em defesa da escola pública, do emprego, do salário, da previdência e contra o ataque neoliberal de Alckmin/Lula.
- 11- Contribuição ao debate: sobre o racismo e o preconceito – Texto elaborado a partir das publicações do movimento de luta contra o racismo e o preconceito. (APEOESP, 2003b, p. 3, grifos nossos).

A tese número um, *Unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário*, elaborada pela Articulação Sindical, foi estruturada da seguinte maneira:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III – Política Sindical
- IV – Política Educacional
- V – Plano de lutas (APEOESP, 2003b, p. 4-20).

O item *Políticas educacionais* contempla os seguintes temas:

- 1- Sistema Nacional de educação.
- 2- Educação Básica na sua totalidade, essa é nossa concepção.
- 3- Melhorar a escola pública e ampliar o Ensino Médio.
- 4- Combater o analfabetismo e assegurar escolas para todos.

<sup>30</sup> Tese defendida pela presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.

<sup>31</sup> Tese defendida pela vice-presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.

- 5- Valorização profissional.
- 6- A formação dos professores.
- 7- Um amplo debate nacional.
- 8- Entre a escola 'ideal' e a realidade da rede estadual.
- 9- Municipalização e sistema educacional.
- 10- Não à aprovação automática – por um processo de progressão continuada no estado de São Paulo.
- 11- Lutaremos pela construção de um Plano Estadual de Educação que reflita uma política educacional democrática e emancipadora para o estado de São Paulo. (APEOESP, 2003b, p. 16-20).

A gestão democrática da escola, especificamente, não é contemplada em nenhum dos itens acima apontados; apenas aponta-se, no item *Um amplo debate nacional*, que é preciso

[...] que o governo estabeleça um grande debate nacional sobre a política educacional, através de fóruns amplos democráticos e participativos, que dêem conta de diagnosticar corretamente os problemas da educação em nosso país e construir um projeto educacional que responda às reais necessidades dos filhos e filhas da classe trabalhadora, usuários da escola pública, penalizados nos últimos anos pelo aligeiramento dos currículos escolares, pela precariedade das condições estruturais das redes públicas de ensino, quando não pela simples exclusão do direito à educação. Esse amplo debate só será produzido na medida em que nele estejam envolvidos, com reconhecido direito de interferir nas decisões, os segmentos que de fato vivenciem o cotidiano da educação brasileira – os trabalhadores da educação, os alunos, os pais, - e também aqueles setores representativos das camadas excluídas da população e os educadores e especialistas comprometidos com a melhora da educação pública. (APEOESP, 2003b, p. 18).

A tese número nove, elaborada pela Oposição Alternativa, intitulada *Tese da oposição alternativa para o XIX Congresso da APEOESP – APEOESP em defesa da proporcionalidade direta, da escola pública estatal e gratuita, emprego e salário*, divide-se em:

- I-Conjuntura internacional
- II-Conjuntura nacional
- III- Sindical
- IV-Educação
- V-Cultura
- VI- Campanha salarial
- VII- Condições de trabalho
- VIII-Políticas permanentes
- IX- Propostas de alteração do estatuto da APEOESP (APEOESP, 2003b, p. 118-133).

O subitem *Educação* foi estruturado em dois blocos: 1- Cristovam segue os passos da política educacional de Paulo Renato; 2- A destruição da educação

pública feita por Alckmin e Chalita (APEOESP, 2003, p. 124-125). Em *A destruição da educação pública feita por Alckmin e Chalita*, a Oposição Alternativa reafirma

[...] a defesa de uma educação pública, estatal e gratuita de qualidade para todos os trabalhadores. Os sistemas de ensino e as escolas devem ter gestão democrática e um modelo de formação, nos moldes aprovados no último Congresso da APEOESP, onde na universidade se garanta a relação entre ensino, pesquisa e extensão com uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais, unindo a formação voltada para atuação na sociedade de classes visando sua eliminação e construção do socialismo. (APEOESP, 2003b, p.125).

A análise das teses majoritárias do referido congresso, tanto da situação (Articulação Sindical), quanto da oposição (Oposição Alternativa) revela que a questão da gestão democrática foi deixada um tanto quanto de lado, já que ambas as teses fizeram uma demonstração superficial desse tema, melhor tratado no congresso examinado anteriormente.

O plano de resoluções do XIX Congresso *Unidade e luta, por um novo projeto de Brasil, em defesa da escola pública de qualidade*, estrutura-se por meio dos eixos:

- I- Conjuntura internacional
- II- Conjuntura nacional
- III- Política Sindical
- IV- Política Educacional
- V- Políticas permanentes
- VI- Plano de luta
- VII- Moções e resoluções (APEOESP, 2003c, p. 3-49).

O item *Política educacional* está subdividido em:

- 1- Sistema Nacional de educação.
- 2- Educação básica na sua totalidade é a nossa concepção.
- 3- Melhorar a escola pública e ampliar o Ensino Médio.
- 4- Combater o analfabetismo e assegurar escola para todos.
- 5- Valorização profissional.
- 6- A formação dos professores.
- 7- Um amplo debate nacional.
- 8- Entre a escola ideal e a realidade da rede estadual.
- 9- Municipalização e sistema estadual.
- 10- Não à aprovação automática. Por um processo de progressão continuada no estado de São Paulo.
- 11- Lutaremos pela construção de um Plano Estadual de Educação que reflita uma política educacional democrática e emancipadora para o estado de São Paulo. (APEOESP, 2003c, p. 16-21).

O subitem do plano de resoluções, *Um amplo de debate nacional*, contempla a gestão democrática de maneira idêntica ao exposto pela Articulação Sindical, anteriormente. Essa situação acontece, porque essa tese foi, mais uma vez, a vencedora e com maior expressão entre os filiados ao sindicato.

As campanhas e ações propostas no subitem *Plano de lutas* foram:

- 1- Em defesa da escola pública.
- 2- Plano estadual de educação.
- 3- Fórum estadual de combate à municipalização.
- 4- Fortalecimento do fórum nacional de lutas.
- 5- Plebiscito contra a ALCA.
- 6- Redução da jornada de trabalho sem redução salarial.
- 7- **Questão salarial.**
- 8- Orçamento estadual.
- 9- Mais concursos, mais direitos garantidos.
- 10- **Oposição ao governo Alckmin e luta salarial através de greve em 2004.**
- 12- Contra a aprovação automática.
- 13- Pela manutenção e ampliação dos CEFAMs.
- 14- Marcha estadual dos aposentados. (APEOESP, 2003c, p. 33-34).

Novamente a luta salarial é o *carro-chefe* da mobilização para a realização de uma greve. Apesar de elencar outras ações, além da luta salarial, as que foram promovidas pelo sindicato, como, por exemplo, as assembleias em praça pública, discutem exclusivamente a campanha salarial, relegando os outros assuntos a um plano secundário.

A gestão democrática foi expressa pelo sindicato como “[...] eleição direta para diretores com ressalva para os cargos de diretores já concursados [...]” (APEOESP, 2004, p.23); no entanto, não houve especificamente um tempo e espaço para esse debate.

Com o mote “Em Defesa da Escola Pública, do Emprego, do Salário e da Previdência Pública”, a APEOESP deflagrou em 2003 a campanha salarial e educacional numa assembléia geral realizada no dia 11 de abril. Durante todo o ano o sindicato realizou uma série de assembléias, atos e gestões junto ao governo do Estado apresentando as reivindicações da categoria (entre elas, a incorporação das gratificações, dos bônus e abonos, com extensão aos aposentados, e aumento no valor da hora/aula de acordo com o piso do DIEESE). Mostrando sua truculência e a falta de compromisso com a Educação, o governo do Estado não atendeu as reivindicações. A campanha de 2003 culminou com um ato público no dia 12 de dezembro com o objetivo de denunciar tudo o que o governo vem fazendo contra a escola pública e seus usuários (APEOESP, 2009).



Já no XX Congresso da APEOESP, *Conquistas só com luta! Educação pública de qualidade, com qualificação e valorização profissional, geração de empregos e renda: um outro Brasil é possível*, ocorrido no ano de 2004, foram apresentadas onze teses, elencadas a seguir:

- 1- **Tese da Articulação Sindical: unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário**<sup>32</sup>.
- 2- Abaixo os planos de Lula?FMI!Ruptura imediata das direções sindicais com o governo! Todos os sindicatos fora dos fóruns governamentais! Abaixo a saída eleitoral, pela luta direta dos trabalhadores!
- 3- Tese da Artnova: construindo uma escola pública de qualidade, para um outro mundo possível
- 4- Tese da corrente proletária da educação.
- 5- Construir uma nova direção dos trabalhadores para enfrentar as políticas neoliberais de Alckmin e Lula!
- 6- Tese da Oposição revolucionária: no capitalismo, a educação oficial segue os objetivos e metas do modelo de produção vigente.
- 7- O sindicalismo classista na luta por educação pública e desenvolvimento nacional com soberania.
- 8- **Por uma escola dos trabalhadores contra as reformas neoliberais em defesa do socialismo**<sup>33</sup>.
- 9- Organizar a luta contra as reformas pró-imperialistas do governo Lula e em defesa do salário dos professores.
- 10- Oposição à articulação entre os governos Lula/Alckmin.
- 11- Tese da alternativa sindical socialista na APEOESP. Unidade dos trabalhadores: em defesa da escola pública de qualidade na construção do socialismo (APEOESP, 2004b, p. 5, grifos nossos).

A tese número um, *Tese da Articulação Sindical: unidade da categoria em defesa da educação, dos serviços públicos, do emprego e do salário*, foi estruturada conforme é mostrado a seguir:

- I - Conjuntura Internacional.
- II - Conjuntura Nacional.
- III – Política Educacional.
- IV – Política Sindical e balanço das campanhas educacionais e sindicais.
- V – Políticas permanentes.
- VI- Eixo do plano de luta. (APEOESP, 2004b, p. 4-24).

No item *Política Educacional*, discutem-se:

- 1- A unidade do funcionalismo, resistência frente aos ataques do governo Covas/Alckmin
- 2- Articulação respeita as deliberações das instâncias da APEOESP.

---

<sup>32</sup> Tese defendida pela presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.

<sup>33</sup> Tese defendida pela vice-presidência da APEOESP da gestão de 2002-2005.

- 3- A defesa dos professores e da educação.
- 4- Defesa da formação inicial e contínua dos professores no próprio local de trabalho.
- 5- Para a Articulação Sindical, a avaliação deve ser cumulativa e diagnóstica.
- 6- Financiamento da educação.

Vale destacar que a gestão democrática da educação não foi mencionada em nenhum dos itens da *política educacional*, nem em outro tópico enumerado na discussão de toda essa tese.

A tese número oito, *Por uma escola dos trabalhadores contra as reformas neoliberais em defesa do socialismo*, elaborada pela Articulação Sindical, é estruturada a partir dos eixos:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III – Política Sindical
- IV – Política Educacional
- V – Políticas permanentes (APEOESP, 2004b, p. 122-141).

No item *política educacional*, discutem-se:

- 1- Governo Lula mantém educação a serviço do Banco Mundial e do FMI.
- 2- A crise estrutura da educação e seus desafios.
- 3- O Colapso do ensino básico.
- 4- Contra a mercantilização da educação.
- 5- Reforma universitária.
- 6- Financiamento.
- 7- Concepção de educação. (APEOESP, 2004b, p. 129-134).

Na tese *Concepção de educação*, defende-se a seguinte ideia:

A educação deve estar voltada para um projeto classista, atendendo a diversidade étnica e de gênero, garantindo o acesso à educação em igualdade de condições aos filhos e filhas dos trabalhadores, apontando ainda, para uma escola autônoma e democrática, tanto na gestão quanto na aplicação de recursos, capaz de resistir aos interesses do capital e avançar na luta pela sua superação. (APEOESP, 2004b, p. 133).

Em relação especificamente à gestão democrática, afirma-se que

[...] o sistema democrático de gestão deve se organizar a partir das unidades escolares e não dos órgãos centrais[...] estabelecemos três eixos para traçar um plano de gestão democrática do sistema educacional: a-) os organismos de gestão devem ser organizados de forma paritária e colegiada, discutindo e debatendo a política educacional, elaborando os planos de educação no âmbito do sistema e orientando sobre o plano e as ações escolares nas escolas, respeitando-se sua autonomia; b-) a gestão deve ser compreendida na lógica do processo global de democratização e

desprivatização do Estado com participação direta dos trabalhadores nas instâncias do sistema; c-) transformação dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de educação para que sejam deliberativos com ampla participação dos trabalhadores e estudantes. (APEOESP, 2004b, p. 133-134).

A resolução do XX Congresso, *Conquistas só com luta! Educação pública de qualidade, com qualificação e valorização profissional, geração de empregos e renda: um outro Brasil é possível*, de 2004, tem a seguinte estrutura:

- I - Conjuntura Internacional.
- II - Conjuntura Nacional.
- III – Política Educacional.
- IV – Balanço das campanhas educacionais e sindicais.
- V- Políticas permanentes.
- VI- Eixos do plano de lutas.
- VII- Alterações estatutárias.
- VII- Resoluções dos coletivos.
- VIII- Moções e resoluções. (APEOESP, 2005, p. 1-43).

Segue a composição dos *Eixos do plano de lutas*:

- 1- Campanha estadual em defesa da paz.
- 2- Campanha estadual sobre a prevenção e combate do HIV-AIDS.
- 3- Continuar as articulações da campanha salarial.
- 4- Democratização da educação.
- 5- Financiamento da educação.
- 6- Aposentados.
- 7- Ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia.
- 8- Abertura dos arquivos da ditadura. (APEOESP, 2005, p. 1-31).

A resolução do Congresso realizado em no ano de 2004 traz a questão da gestão democrática, no item *Eixos do plano de lutas*, em discussão intitulada *Democratização da educação*. Segue o texto mencionado, de forma integral.

Em resposta às políticas neoliberais, a luta pelo direito de todos à educação, na atualidade brasileira, não se limita ao acesso, nem somente à permanência durante os oito anos do ensino obrigatório. O acesso e a permanência são aspectos fundamentais que precisam ser garantidos pelo poder público. No entanto, cursar o ensino fundamental com qualidade faz parte desse direito. Por isso defender educação para todos implica defender educação de qualidade para todos. Esse direito, aliás, está assegurado na Lei Maior, uma vez que a Constituição Federal de 1988 estabelece como princípios da educação, dentre outros: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, **gestão democrática do ensino público** e garantia de padrão de qualidade (art. 206, incisos I, VI e VII). No entanto, os índices de evasão e repetência revelam que a escola não está estruturada para garantir esse direito. Permeada pela cultura da exclusão, a organização tradicional da escola tem servido para selecionar e excluir os alunos das camadas mais pobres da população. Muitos dos quais não conseguem sequer uma vaga nas escolas públicas. Nesse sentido, o alto índice de analfabetismo e

semi-analfabetismo é sintomático. A democratização da educação é uma das lutas históricas de todos aqueles que acreditam ser possível alterar nossa realidade social injusta. Nesse sentido, ela é uma opção política, avessa a tecnicismos e mudanças meramente burocráticas e visa enfrentar e superar dificuldades construídas ao longo dos tempos e que acabaram por sedimentar em nossas instituições e nas relações interpessoais. Porém, a democratização possui diversos e complexos aspectos que constitui um todo indissolúvel e, no qual a exclusão de um dos fatores pode inviabilizar a proposta. (APEOESP, 2005, p. 39, grifos nossos).

Conforme pode ser verificado, no fragmento transcrito, o espaço destinado à discussão da gestão democrática, nas resoluções do congresso de 2004, é nobre, uma vez que se trata do *plano de lutas* do sindicato; todavia, a forma de abordagem desse tema se encontra diluída em outros assuntos correlatos, de sorte que não se faz uma discussão específica da gestão democrática da escola e possíveis ações nesse sentido. Novamente, a campanha salarial é o foco das ações do sindicato, articulada no final do ano de 2003 e concretizada em atos e assembleias em praça pública, no ano seguinte.

“[...] Em 2004 eu participei de algumas reuniões da APEOESP, quando eu era RE e o assunto que nós sempre discutíamos era o reajuste salarial e os problemas da progressão continuada” (PROFESSOR B6, 2007).

Uma assembléia realizada no dia 26 de março de 2004, na Praça da República, deu início à campanha salarial de 2004, quando se aprovou intensa mobilização com o objetivo de chamar a atenção da população e pressionar o governo estadual para que as principais reivindicações da categoria fossem atendidas. Com o objetivo de resgatar a escola pública – da qualidade do processo ensino-aprendizagem à valorização dos profissionais – em 16 de abril nova assembléia aprovou a realização, em todo o Estado, de atos públicos, como bloqueios de estradas, visitas às fábricas, atividades com a comunidade escolar, abaixo-assinado, etc. Os professores também realizaram vigília em frente à Secretaria de Educação durante o início do processo de negociação. Como parte da campanha salarial, a APEOESP realizou ainda a campanha de denúncia de desvio de R\$ 4,1 bilhões da Educação, durante o governo de Covas/Alckmin, exigindo que este dinheiro fosse devolvido à educação. Diante da recusa do governo em negociar em separado com os professores e com as demais entidades do funcionalismo, a APEOESP encampou em maio um ato público unificado com o funcionalismo, organizado pela CUT. No dia 25 de junho, uma grande manifestação dos servidores em frente ao Palácio dos Bandeirantes forçou o governo a reabrir as negociações e receber uma comissão representativa. Paralelamente, a mobilização dos professores garantiu a alteração na Lei 836 (Plano de Cargos e Salários). Em julho, o governador enviou à Assembléia Legislativa as alterações no Plano de Cargos e Salários, o que resultou num

reajuste de 13,38% para os Professores de Educação Básica I e de 5% aos demais professores, diretores de escola e supervisores de ensino. O governo tentou passar à opinião pública que a adequação salarial a partir da alteração na Lei 836 significava um reajuste salarial. A APEOESP promoveu novas assembleias e atos públicos denunciando a farsa do governo, que não apresentou proposta de reajuste e manteve a mobilização pelo atendimento de nossas reivindicações: reajuste salarial, já; incorporação das gratificações, do prêmio e do bônus ao piso - com extensão aos aposentados, com perspectiva do piso do DIEESE; definição e cumprimento da data-base [...] (APEOESP, 2009).

No XXI Congresso, *A educação faz a diferença*, realizado em 2006, foram defendidas doze teses:

- 1- **A educação faz a diferença: crescimento econômico com justiça social, paz, segurança e cidadania, só com educação de qualidade**<sup>34</sup>.
- 2- Quebrar a conciliação de classe, por uma APEOESP de combate.
- 3- Construindo uma escola pública de qualidade para um outro mundo possível.
- 4- O sindicato é dos professores, para fazer da educação a diferença.
- 5- Tese da frente de oposição socialista.
- 6- Participação e luta: resistência popular.
- 7- Avançando na integração latino-americana para enfrentar o imperialismo.
- 8- Unidade da ação direta e democracia operária, contra a burocracia.
- 9- **Por uma escola dos trabalhadores, contra as reformas neoliberais, em defesa do socialismo**<sup>35</sup>.
- 10- Nas lutas da escola pública pelo socialismo.
- 11- O sindicato é para lutar.
- 12- Teses para o XXI Congresso da APEOESP-2006. (APEOESP, 2006, p. 3, grifos nossos).

A tese número um, *A educação faz a diferença: crescimento econômico com justiça social, paz, segurança e cidadania, só com educação de qualidade*, apresentada pela Articulação Sindical, é apresentada a partir dos eixos:

- I- Conjuntura Internacional
- II- Conjuntura Nacional
- III- Conjuntura Estadual
- IV- Política Educacional
- V- Política Sindical
- VI- Balanço da APEOESP
- VII- Políticas permanentes
- VIII- Plano de lutas (APEOESP, 2006, p. 4-22).

---

<sup>34</sup> Tese defendida pela presidência da APEOESP da gestão de 2005-2008.

<sup>35</sup> Tese defendida pela vice-presidência da APEOESP da gestão de 2005-2008.

No item *Política Educacional*, a discussão é baseada nos seguintes temas:

- 1- A educação faz a diferença.
- 2- Mais recursos para a educação.
- 3- Sistema único e público de educação básica.
- 4- Erradicar o analfabetismo.
- 16- Por uma educação pública, democrática e inclusiva.
- 17- Por uma organização do tempo e espaço escolar: a questão curricular.
- 18- Avaliação como processo contínuo de aprimoramento da qualidade de ensino.
- 19- Valorização dos profissionais da educação.
- 20- Universalizar a educação infantil.
- 21- Construir a identidade do ensino médio. (APEOESP, 2006, p. 8-13).

No subitem *Por uma educação pública, democrática e inclusiva*, faz-se uma menção à gestão democrática, aliando-a à qualidade no ensino:

Assegurar a qualidade do ensino também pressupõe a gestão democrática, na qual o Conselho Estadual de Educação seja um espaço de proposição de políticas educacionais inclusivas, em sintonia com o Fórum Estadual de Educação, de caráter consultivo e composto por membros da comunidade educacional. Também deve ser assegurada a efetiva autonomia das escolas para a definição de sua proposta político-pedagógica e sua organização curricular, através dos Conselhos de Escola [...] (APEOESP, 2006, p. 10).

Já a tese número nove, *Por uma escola dos trabalhadores, contra as reformas neoliberais, em defesa do socialismo*, apresentada pela Oposição Alternativa, foi dividida em:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III- Política sindical
- IV- Educação.
- V- Políticas permanentes.
- VI- Modificações no estatuto. (APEOESP, 2006, p. 142-161).

O subitem *Educação* englobou os seguintes tópicos:

- 1- Financiamento da educação.
- 2- Por um novo plano de carreira.
- 3- Uma escola pública, gratuita, estatal, laica e dos trabalhadores.
- 4- Filosofia e Sociologia de volta ao Ensino Médio.
- 5- Avaliações: instrumentos de controle do professor. (APEOESP, 2006, p. 153-156).

Após uma análise detalhada dessa tese, pode-se constatar que a questão da gestão democrática não foi discutida, contrariando a prática até então obedecida pela Oposição Alternativa, nos congressos anteriores.

O plano de resoluções do Congresso *A educação faz a diferença*, realizado de 2006, traçou as seguintes ações:

- 1- Caravanas pela educação.
- 2- Campanha pela aprovação do FUNDEB.
- 3- Democratização da educação.
- 4- Novo plano de cargos e salários.
- 5- Piso profissional nacional.
- 6- Jornada de trabalho, dedicação plena e formação continuada.
- 7- Escola de tempo integral.
- 8- Contra a superlotação das salas de aula, máximo de 35 alunos.
- 9- Fortalecer o IAMSPE. (APEOESP, 2006, p. 36-38).

Embora houvesse outras campanhas traçadas pela APEOESP, além daquelas que abrangem a questão salarial e as condições de trabalho do professor, as mobilizações são efetivadas com esse foco e, mais uma vez, as demais lutas focalizadas figuram como meras coadjuvantes, nesse processo.

O ano letivo de 2006 iniciou-se com um ataque aos professores, com a Secretaria de Estado da Educação editando a Resolução 18 exigindo que os professores cumprissem na unidade escolar complementação da carga horária. De acordo com a Lei 836/97 (Plano de Cargos e Salários), a hora de trabalho do professor tem duração de 60 minutos, sendo 50 minutos dedicados à tarefa de ministrar aulas. A Resolução exigia que o professor cumprisse os 10 minutos restantes – caso dos professores que lecionam no período diurno e 15 minutos no noturno – na própria escola. A decisão prejudicaria aqueles professores que acumulam cargo. Mobilização da APEOESP fez com que a SEE voltasse atrás e reeditasse a Resolução, garantindo que o professor pudesse complementar jornada em local de sua escolha. Desde então a APEOESP vem reivindicando um novo Plano de Cargos e Salários. Graças à pressão das entidades dos servidores públicos, em especial da APEOESP, a Assembléia Legislativa aprovou, dia 24 de abril, o projeto de lei 906/05, estabelecendo a data-base da categoria em 1º de março, contemplando uma luta histórica da categoria [...] A APEOESP conseguiu vitória, em primeira instância, em ação coletiva requerendo pagamento de adicional por tempo de serviço (quinqüênio) sobre todas as parcelas dos vencimentos efetivamente recebidos pelos professores. O quinqüênio era pago apenas sobre o salário-base. A sentença que julgou procedente a ação foi publicada em Diário Oficial do Judiciário dia 3 de julho. Ainda em julho, a APEOESP ganhou mandado de segurança coletivo para extensão da GTE (Gratificação de Trabalho Educacional) a todos os aposentados associados até o dia 21 de julho de 2000. A GTE foi concedida em 2000 somente aos professores da ativa, desrespeitando o princípio da paridade previsto na Constituição Federal. Os aposentados começaram a receber a GTE em setembro. (APEOESP, 2009).

A discussão da gestão democrática foi contemplada na resolução do Congresso realizado em 2006, no subitem *Democratização da educação, do eixo Plano de lutas*, porém, de maneira simplificada e sem uma perspectiva de ação nesse sentido.

**A gestão democrática das escolas e do sistema, baseada nos conselhos de escola e em um Conselho Estadual de Educação verdadeiramente democrático** e representativo é elemento fundamental desta aliança estratégica que devemos firmar com a sociedade em defesa da escola pública, rompendo com o autoritarismo que caracteriza os governos do PSDB na área da educação. (APEOESP, 2006, p. 35, grifos nossos).

O texto menciona a gestão democrática da escola via conselho de escola, questão essa já colocada pela legislação; todavia, na realidade, segundo um dos professores entrevistados, a discussão seria um meio de concretude dessa gestão via conselho de escola.

Seria muito interessante que o sindicato promovesse discussões sobre como fazer acontecer essa gestão democrática. O representante de escola sempre coloca cartazes no mural, mas eu não me lembro de nenhum deles falar sobre uma discussão que eles iriam fazer sobre a gestão democrática em si. Sempre se fala em campanhas salariais, que são muito importantes, mas eu também acho que a questão da democracia seja importante. Então é assim, falar de gestão democrática eles falam, mas o difícil é o como fazer, isso ninguém se preocupa em discutir com a gente. (PROFESSOR A3).

No Congresso do ano de 2007, intitulado *Educação pública de qualidade como base para avançar na Conquista de Direitos*, foram apresentadas quinze teses:

- 1- **Por uma educação pública de qualidade como geradora das transformações sociais.**
- 2- O que a APEOESP vai fazer?
- 3- Escola pública de qualidade, com respeito e dignidade aos profissionais da educação.
- 4- Contra o liberalismo e as suas reformas, dos tucanos aos inicianos lutar para barrar os ataques neoliberais.
- 5- Tese da corrente proletária na educação.
- 6- Tese da frente de oposição socialista (FOS).
- 7- Socialismo classista na luta por um outro Brasil.
- 8- Resistência popular.
- 9- Em defesa dos serviços e servidores públicos.
- 10- Defender a APEOESP é defender a escola pública.
- 11- Tese da oposição revolucionária.
- 12- Sindicato é pra lutar!
- 13- Tese dos professores do PCO para o XXII Congresso da APEOESP.



**14-Tese da Oposição Alternativa ao XXII Congresso da APEOESP.**

15-Tese do coletivo APEOESP na escola e na luta ao XXII Congresso da APEOESP-2007. (APEOESP, 2007, p. 3, grifos nossos).

A tese número 1, denominada *Por uma educação pública de qualidade como geradora das transformações sociais* e apresentada pela Articulação Sindical, foi estruturada da seguinte forma:

- I - Conjuntura Internacional
- II - Conjuntura Nacional
- III – Política Educacional
- IV – Política sindical.
- V- Balanço da APEOESP.
- VI- Políticas permanentes.
- VII- Plano de lutas.
- VII- Propostas de alterações estatutárias. (APEOESP, 2007, p. 4-23).

No item *Política Educacional*, a gestão democrática é concebida como uma das ações na luta pela qualidade da educação. No texto, afirma-se a necessidade do fortalecimento dos Conselhos de Escola e da participação da comunidade, na elaboração do projeto político-pedagógico das unidades escolares. E se acrescenta:

É necessária a democratização dos espaços que produzem leis educacionais, com a redefinição do papel e dos critérios da eleição dos membros do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, que poderão ser propositores de políticas educacionais, em articulação com fóruns de educação compostos por lideranças da comunidade educacional. (APEOESP, 2007, p. 8-9).

Já a tese número catorze, intitulada *Tese da Oposição Alternativa ao XXII Congresso da APEOESP*, defendida pela Oposição Alternativa, teve a seguinte estrutura:

- I - Conjuntura Internacional.
- II - Conjuntura Nacional.
- III – Política Sindical.
- IV – Balanço.
- V- Política educacional.
- VI- Políticas permanentes. (APEOESP, 2007, p. 184-201).

De novo, a gestão democrática é mencionada em uma resolução congressual, mas, conforme a tendência dos demais congressos, são apontadas algumas reivindicações, sem o acompanhamento de um plano de ação e mobilização. No subitem *Política Educacional*, são traçadas algumas reivindicações, como: a-) democratização do sistema; b-) o fim da supervisão de ensino (cargo de

supervisor); c-) eleição direta para diretor de escola; d-) conselhos de escola eleitos democraticamente e com autonomia; e-) composição dos conselhos de educação sem a presença dos governos e seus representantes (APEOESP, 2007, p. 193).

Já no ano de 2008, a APEOESP promoveu uma grande mobilização, que culminou na greve de uma parcela dos professores da rede estadual de ensino, que reivindicavam

[...] a incorporação de todas as gratificações com extensão aos aposentados, reajuste salarial, novo plano de carreira, concurso público anual - com garantia do tempo de serviço, a revogação do decreto n. 53037/08 que regula as transferências na rede estadual e da lei n. 1041 de 2008 que limita a falta médica. (DIÁRIO DE MARÍLIA, 2008, p. 6).

De acordo com os líderes da APEOESP da subsede de Marília, nesse período, 30% dos professores dessa cidade entraram em greve. Porém, segundo a Secretaria Estadual de Educação, somente 2% dos professores haviam aderido à paralisação (DIÁRIO DE MARÍLIA, 2008, p. 6). Presenciamos essa situação, pois ela se deu enquanto realizávamos as entrevistas com os professores do Conselho da última escola que compõe a nossa amostra, de modo a percebermos que a dificuldade em contabilizar quantos professores estavam em greve estava ligada a dois fatores. Primeiro, que a Secretaria Estadual de Educação certamente tentava minimizar ou até mesmo omitir o número total de professores em greve; segundo, porque não houve um dia em que todas as escolas do Estado de São Paulo tivessem parado ao mesmo tempo, de maneira que, como cada unidade aderiria à greve em momentos diferentes, a cada dia uma escola ou uma parte do corpo docente nela entrava ou retornava do estado de greve.

Eu não participei da greve porque eu achei tudo muito bagunçado. Eu penso que se todas as escolas parassem ao mesmo tempo uns três dias, seria um grande choque para o governo e quem sabe assim ele aceitaria a negociar? Mas, parando assim, cada um em um dia, não adiantou nada, até os pais ficavam confusos se mandavam ou não as crianças para a escola, embora tivesse professor substituto, porque passava na televisão que uma escola estava em greve, a outra não ou alguns professores davam aula e outros não. Para mim, assim não é a maneira correta de se mobilizar. (PROFESSOR C12, 2008).

Ainda que a greve seja um direito do trabalhador, garantido na Constituição, a Secretaria Estadual da Educação emitiu um comunicado, liberando os diretores para chamar professores eventuais a fim de cobrir aqueles que estavam em greve. “A

APEOESP, reagindo a essa atitude entrou com mandado de segurança coletivo em defesa do direito à greve” (JORNAL DA MANHÃ, 2008, p. 5).

A greve do ano de 2008 foi mais uma mobilização em prol da questão salarial e condições de trabalho, causas nobres, contudo, apesar do autoritarismo na escola, exacerbado em tempos de greve, ter aumentado nos últimos tempos, acompanhando as diretrizes do governo estadual, a discussão sobre a questão democrática, pelo sindicato, não foi sequer mencionada no movimento.

No levantamento que realizamos nos jornais do sindicato, verificamos que a gestão democrática foi tratada com ênfase no período que compreende a década de 1980 e a primeira metade da década de 1990.

O único jornal, dentre aqueles aos quais tivemos acesso (até janeiro de 2008), nos arquivos da APEOESP, que trouxe em sua manchete a expressão literal *gestão democrática da escola*, data de 1981: “Democratização da educação e Gestão Democrática da Escola” (APEOESP, 1981, p. 2). Essa matéria enumerava, como propostas:

- 1- A escola deve ser aberta à participação da comunidade;
- 2- Participação dos alunos nos Conselhos de Classe e em todos os órgãos existentes na escola;
- 3- Implantação e fortalecimento dos conselhos deliberativos, eleitos democraticamente;
- 4- Eleição direta para diretores de escola [...] (APEOESP, 1981, p. 2).

Uma das edições da década de 1990 exibia a seguinte manchete: “Participação garante democracia: conselho de escola – pais, alunos, professores e funcionários exercendo juntos a democracia” (APEOESP, 1993, p. 3). Por meio de um breve, mas bastante incisivo texto, fazia-se o convite à participação da comunidade intra e extraescolar nos assuntos concernentes à escola.

Nos jornais da instituição, editados no período acima citado, encontramos diversas manchetes sobre o Conselho de Escola e a explicitação da estrutura e funções desse colegiado. Como exemplo, as reportagens das manchetes a seguir: “Conselho de escola: mais uma arma a favor do professor”. (APEOESP, 1985, p. 7), “Conselho de Escola: onde se pratica democracia” (APEOESP, 1993b, p. 5) e “Conselho de Escola” (APEOESP, 1993c, p.6).

O retrocesso no tratamento de políticas educacionais de gestão democrática pode ser justificado pela mudança ocorrida nos congressos. Segundo Silva (2008), até o ano de 1985, o Congresso Estadual da APEOESP enfocava especificamente

as questões de política nacional e sindical, visto que as questões de cunho educacional eram discutidas no Congresso Estadual de Educação e, a partir do ano de 1986, as questões educacionais passaram a figurar juntamente com os demais temas dos Congressos. A mesma autora salienta:

Minha observação enquanto funcionária e depois como delegada da nos eventos realizados a partir de 1997, é que normalmente o debate educacional é premido pelos debates de conjuntura, estrutura e a reunião das correntes internas, demonstrando a priorização desses debates em detrimento das questões educacionais o que resulta o esvaziamento do público nas mesas sobre o tema. É verdade que sempre acontece uma Plenária de Políticas Educacionais na qual as resoluções congressuais a esse respeito são votadas, mas ela não é o mote nem a prioridade da realização dos Congressos (SILVA, 2008, p. 3).

Durante a entrevista realizada com o diretor da APEOESP (2009), subsede de Marília, ele nos esclareceu que, no Congresso de 2007, foi deliberado o retorno dos Congressos de Educação, fator que considera um avanço na luta educacional. O mesmo sujeito mencionou ainda que ficou estabelecida a seguinte ordem de acontecimentos: em um ano, ocorre o Congresso de Educação, no ano seguinte, o Congresso Estadual e, no próximo, vêm as eleições gerais, de modo que esses eventos nunca sejam realizados no mesmo ano.

Vale destacar que as citações acima foram as únicas encontradas, nesses documentos, com respeito à gestão democrática. Embora a estrutura organizacional da APEOESP expresse relações democráticas, isso não é estendido à discussão das relações escolares no local de trabalho dos filiados; o assunto dominante nos documentos referidos é a questão da luta salarial, principal evento fomentador das mobilizações e discussões promovidas pelo sindicato. “Sem dúvida a nossa principal luta é a salarial e por melhores condições de trabalho do professorado” (VICE-PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

Conforme Novaes (1996), os professores afirmam que a APEOESP não trata com a devida atenção os problemas pedagógicos enfrentados por eles, tendo em vista que a direção do sindicato dá mais atenção às disputas internas do que às questões educacionais.

Nas entrevistas com os professores que compõem a nossa amostra, grande parte deles mencionou que “[...] a APEOESP tem muitas tendências e às vezes a luta entre elas é maior do que a luta por toda a categoria. Parece que eles

esquecem a finalidade do trabalho em virtude de disputas internas” (PROFESSOR A1, 2006).

Em seu trabalho acerca dos temas discutidos em Congressos da APEOESP, Silva (2008) classifica as resoluções dos congressos em três grandes categorias: organização do trabalho pedagógico na escola, financiamento; gestão e organização do sistema educacional; e, formação profissional, carreira e condições de trabalho.

Para Silva (2008), a gestão democrática é uma bandeira permanente de luta da APEOESP. A autora se vale da citação abaixo, para enfatizar que a gestão democrática é uma das principais políticas defendidas pela APEOESP.

O que se entende por democratização da educação é a igualdade de oportunidades de acesso à educação de qualidade, participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) na gestão da própria escola (exercício do poder) e as formas da comunidade escolar interferir na elaboração da política educacional do governo. (APEOESP, 1994, p.15, apud SILVA, 2008, p. 14).

Entretanto, em nossa análise, esse tema se encontra mais no campo dos *slogans* do que no das definições práticas. Conforme o fragmento transcrito pela autora, pode-se constatar que, no *discurso*, a APEOESP é favorável à gestão democrática, mas suas práticas não resultam na elaboração de políticas e propostas que corroborem com a efetiva gestão democrática da escola.

Embora a posição do sindicato seja claramente favorável à gestão democrática, posição essa expressa por meio da defesa da eleição<sup>36</sup> para diretores e participação da comunidade, no conselho de escola, não há uma ação efetiva para que essas questões sejam concretizadas. Além disso, as discussões e as resoluções de congresso não chegam com a mesma força ao local de trabalho dos professores.

O sindicato tem como base a luta pelos direitos dos trabalhadores da educação, na luta do dia-a-dia e isso nós fazemos. Agora, dentro da especificidade que tem o nosso sindicato de ser um sindicato de trabalhadores da educação, a nossa luta é um pouco maior que essa, ou seja, não só lutar pelo direito do trabalhador, mas a luta de uma escola pública de qualidade para todos, essa é a nossa maior luta e pela organização dos trabalhadores de uma forma geral, por isso é que nós participamos dentro de uma Central que acaba fazendo a luta geral dos trabalhadores, então essa é a nossa função. Mas, o sindicato por essência é corporativista e luta pelos direitos dos seus trabalhadores, pela questão salarial, condições de trabalho,

---

<sup>36</sup> “Nós defendemos que o cargo seja somente de professor e que os demais, isto é, de diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor sejam funções providas por meio de eleições” (VICE-DIRETORA DA APEOESP, 2009).

mas pela especificidade de ser um sindicato de trabalhadores da educação, a nossa luta é bem maior do que simplesmente a luta pelos direitos, lutamos por uma educação pública de qualidade para todos. (PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

Recentemente, o sindicato vem discutindo a autonomia pedagógica, devido ao envio de *manuals* para as escolas, isto é, da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, criada mediante resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE), implementada no ano de 2008, durante a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro, empossada no final do ano de 2007. De acordo com essa resolução, “[...] os professores obrigatoriamente devem trabalhar com esse material e terão os resultados cobrados nas avaliações externas realizadas pela SEE” (PROFESSOR C 10, 2008). O material enviado para a escola é constituído por três diferentes tipos de caderno – o do aluno, o do professor e o do gestor.

Na perspectiva dos simpatizantes da *Proposta*, essa foi a forma que a SEE encontrou para equacionar parte dos problemas existentes na rede estadual de ensino. Um desses simpatizantes ressalta:

A rede de escolas encontrada pela Secretária constitui um todo caótico onde, geralmente, alunos não estudam ou não conseguem estudar, professores não ensinam ou não conseguem ensinar, coordenadores não coordenam, diretores não dirigem, supervisores não supervisionam, dirigentes não gerem e não concebem. Fruto de um abandono de gestão acumulado por décadas. Embora a existência teórica [de um plano de ensino], a secretária encontrou escolas que eram tocadas sem um sistema de ensino comum – cada um ensinava o que queria ou seguia o livro didático -, sem planos de aula, sem planos de ensino, sem projetos pedagógicos – tanto nas unidades quanto das diretorias-, sem regimento interno, sem regimento disciplinar, enfim, sem a mínima padronização e parâmetro na gestão das unidades, de forma a garantir maior eficácia e racionalidade na gestão. (GONÇALVES, 2009, p.1).

Discordamos da visão do autor, pois, segundo entendemos, não serão resoluções impostas *de cima para baixo* que resolverão os problemas existentes na escola. Ademais, a *Proposta* fere diretamente o artigo 13 da LDB, o qual assegura a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica no estabelecimento de ensino, bem como no preparo e no cumprimento do plano de trabalho conforme a proposta pedagógica da unidade de ensino (BRASIL, 1996).

Em um artigo escrito pela atual presidenta da APEOESP, disponível no *site* da CUT, destaca Maria Izabel Azevedo Noronha:

Nós, professores, já fomos acusados - de forma mentirosa - de queimar apostilas em praça pública. Não o fizemos e não o faríamos, mas não podemos admitir a imposição de cartilhas, apostilas e guias curriculares impostos autoritariamente, restando ao professor o papel de simples executor de medidas baixadas de cima para baixo. Não vamos mais admitir que os professores sejam chamados de incompetentes por autoridades educacionais do Estado de São Paulo, enquanto proliferam problemas da rede estadual de ensino. A APEOESP quer debater com os pais e mães de nossos alunos sobre os materiais didáticos e paradidáticos que vêm sendo distribuídos nas escolas estaduais. Não se trata de discutir a qualidade ou o tamanho de cada erro cometido, mas de saber se o tipo de gestão educacional, que propicia a ocorrência de erros como estes, vai ou não continuar com o novo secretário da Educação. Ou haverá abertura para que os professores participem da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas como, aliás, prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 14, inciso I) e as Diretrizes Nacionais para Planos de Carreira (artigo IV, inciso XI)? (NORONHA, 2009).

Certamente, essa discussão é de grande relevância, haja vista que a autonomia pedagógica é um princípio constante na LDB. O que queremos trazer à luz refere-se à origem desse problema, já que esta é apenas a “ponta do iceberg”.

A luta pela gestão democrática é um tema presente nas teses apresentadas pelas chapas nos Congressos da APEOESP. Em geral, tal tema é objeto de discussão nas teses da oposição de orientação política de esquerda radical, se é que podemos utilizar esse termo. A eleição direta para diretor e a necessidade de maior participação da comunidade, na escola, sempre aparecem nas discussões havidas nos Congressos. No entanto, findados os Congressos, não há resoluções que visem a uma mobilização voltada às questões discutidas pontualmente sobre a gestão democrática, uma vez que “[...] essa questão é considerada desejo permanente, mas sem data para a luta de sua concretização” (VICE-PRESIDENTE, 2008).

Nossa tese é de que a gestão democrática, enquanto uma proposta de política educacional do sindicato dos professores paulistas para as escolas, possibilitaria a discussão com a comunidade sobre questões importantes, como a autonomia escolar e, conseqüentemente, a autonomia pedagógica. Dessa maneira, a comunidade escolar deve estar organizada e fortalecida para se contrapor, por exemplo, ao episódio da exigência de que os professores trabalhem com os guias curriculares, que tolhe a autonomia pedagógica. “A utilização dos guias curriculares

é um retrocesso, pois no período dos governos militares nós tínhamos o tal do verdão, que tinha que ser seguido e agora retornamos a essa situação [...]” (DIRETOR DA APEOESP, 2008).

Por seu turno, o Professor C10 (2008) entende que

[...] essa proposta é muito boa. Muito boa, porque ela unifica em todas as escolas, isto é, todas as escolas estão trabalhando num mesmo momento, um mesmo conteúdo. Quando o aluno é transferido de uma escola pra outra não há problemas em relação a ele perder aquele conteúdo. Assim, o professor não foge do conteúdo determinado pela Secretaria da Educação, então é ótimo. Muito, muito bom para o aluno. E para o professor também, tem um material pronto, aonde ele só pesquisa em livros paradidáticos pra subsidiar o que ele já tem em mãos.

O mesmo professor reclama que, apesar de considerar viável o uso da *Proposta*, o material (apostila) nunca chega junto com o do professor: “[...] na hora que tiver o material para o aluno vai ser maravilhoso [...] mas não há autonomia, agora a gente tem que trabalhar inclusive com o aluno de recuperação de ciclo somente com o conteúdo da proposta, isso é difícil” (PROFESSOR C10, 2008).

O Professor C9 frisa: “Se, ao final do bimestre você não conseguiu terminar a proposta, pode continuar, avançar um pouco o outro bimestre, mas consequentemente, no final do ano, você vai ter que dar conta do 4º bimestre e terminar a proposta”.

E o Professor C13 (2008) acrescenta: “Na verdade eles mudam a didática, mas a situação do professor continua a mesma: tem que se virar sem material para preparar suas aulas do jeito que dá e ainda tem que enfrentar a sala superlotada [...]”

Já a vice-diretora da APEOESP (2009) afirma que o professor resiste a essa forma autoritária, argumentando que, se, por um lado, o guia é imposto, “[...] o professor por sua vez faz a sua liberdade de cátedra e não valoriza o uso do guia, deixando-o de lado e trabalhando a sua maneira. É como diz o ditado ‘depois que eu fecho a porta da sala eu determino o que será feito’” (VICE-DIRETORA DA APEOESP, 2009).

Em suma, o caminho a ser trilhado pelo sindicato dos professores, o qual nos parece válido – isto é, o da contestação das políticas neoliberais e da elaboração de políticas educacionais democráticas – não é desconhecido por ele, não obstante, atualmente, essa entidade se encontre sob a forte pressão dos governos neoliberais e amarrada historicamente à luta econômica, à luta salarial,



como os demais sindicatos dos trabalhadores, em geral. Dessa maneira, problemas importantes, como a democracia na escola e a elaboração de políticas educacionais democráticas, são tratados como *assuntos que podem ser deixados para mais tarde*, quando esse seria o ponto de partida, a fim de que o professor pudesse ter melhores condições de trabalho e remuneração. Afinal, quem decide sobre os salários? Certamente, não são os coletivos de professores, nem a comunidade.

## **CAPÍTULO 5**

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E APEOESP**

Neste capítulo, examinamos as entrevistas feitas com os professores dos Conselhos de Escola e aquelas realizadas com a direção da APEOESP, tanto local (Marília), quanto geral (São Paulo), durante as gestões de 2002-2005 e 2005-2008, com o objetivo de identificar a concepção dos professores quanto à gestão democrática e à APEOESP e, ainda, verificar se há intervenção da APEOESP, no sentido de estimular e articular a participação dos professores nos CE.

Para tanto, utilizamos algumas categorias de análise, entre outras: conceito de gestão democrática; participação docente no sindicato e no conselho da escola; concepção dos professores e da diretoria sobre a APEOESP.

Relembramos que, durante a análise das entrevistas, nomeamos as escolas por meio de letras, sendo Escola A, Escola B e Escola C. Os professores foram identificados por meio da letra de sua respectiva escola e um número, que obedece à ordem temporal de realização das entrevistas.

#### **1- Concepção dos professores e dos diretores da APEOESP em relação à gestão democrática**

##### **1.1- Concepção dos professores em relação à gestão democrática**

Ao efetuarmos as entrevistas com os professores, notamos que, embora esses profissionais já tivessem ouvido falar em *gestão democrática*, quando indagávamos sobre esse tema, eles faziam uma pausa na fala, pensavam e respondiam sempre com um conceito comum entre os entrevistados: “gestão democrática é quando todo mundo pode participar, expor suas ideias e votar sobre alguma coisa” (PROFESSORES A, B e C).

A opinião do Professor B3 (2007) é a seguinte: “A gestão democrática em si, é uma gestão onde independente do seu cargo ou função todos têm voz e vez, pode dizer o que acha e ter a sua opinião votada [...]”. por sua vez, o Professor B1 (2007) menciona que “[...] a gente percebe que tem gestão democrática, quando todos podem participar dando opinião ou decidindo por alguma coisa [...]”.

Ao esboçar um breve histórico da gestão democrática, a maior parte dos entrevistados declarou que, a partir de meados da década de 1990, aconteceram algumas mudanças no ambiente escolar, no sentido de torná-lo mais democrático, sobretudo no planejamento e na abertura a discussões sobre os assuntos escolares.

“O planejamento passou a ser elaborado de forma coletiva. Todo mundo senta junto no começo do ano para discutir os planos para o ano e não era assim, cada um fazia o seu sozinho” (PROFESSOR B2, 2008). O mesmo Professor acrescenta:

[...] a gente discute em grupo, no planejamento, e eu não gosto muito não, porque é um rolo, cada um pensa uma coisa, quer fazer uma coisa e até chegar numa conclusão [...] e nem sempre dá certo, no final [...] nem sempre é bom trabalhar coletivo e tem que trabalhar, afinal democracia é isso, nem sempre a vontade da gente ganha, prevalece a da maioria. (PROFESSOR B2, 2008).

A esse respeito, Demo (1988b, p.73) ressalta:

Democracia dá muito trabalho. Onde todo mundo quer opinar, comparecer, decidir junto, o que mais acontece é uma dificuldade enorme de gerir a balbúrdia. As discussões tornam-se intermináveis e incontroláveis. Facilmente, emerge o cansaço e a decepção, até mesmo o reconhecimento afoito de que democracia não leva a nada. Em certos casos, pode até surgir a insinuação de que em termos de autoridade as coisas andam melhor, porque se decidia rápido, ou tudo já estava decidido.

Realmente, não há uma prática na sociedade de valorização do trabalho coletivo, ao contrário, valorizam-se as chefias, lideranças fortes de comando, o individualismo e o mérito individual. No entanto, a qualidade da participação e dos resultados de um trabalho coletivo estão em outro patamar, pois se trata de qualidade política.

De acordo com o Professor A2 (2006), a gestão democrática em si “[...] é bem eficiente para se atingir os objetivos dos trabalhos na qual a escola se propõe. Sem gestão democrática a escola não funciona. A gestão é essencial para que a escola caminhe em unidade”.

A esse respeito, Vasconcellos (1995) comenta que, quando os assuntos referentes ao grupo são discutidos por eles, há maior possibilidade de se atingir os objetivos, já que o sujeito da ação também é sujeito da decisão.

Com a abertura da discussão dos assuntos escolares, vieram à tona diversas questões, como a falta de qualidade no ensino e o uso de drogas na escola. O Professor C7 (2008) enfatiza:

Eu acho que a gente tem que caminhar para isso mesmo, tentando sempre tornar a discussão cada vez mais aberta. Porque há muitos problemas para serem resolvidos a fim de melhorar a qualidade de ensino e nós estamos lá no chão, todas as avaliações do Estado e de nível mundial mostram que a nossa educação tem muito para mudar. Eu acho que tem que ser mexido em todas as áreas e a gestão democrática vai ajudar no sentido de deixar isso tudo mais claro, porque eu acho que antigamente muita coisa era encoberta, os relatórios que iam lá para cima eram todos bonitinhos e cheios de florzinhas e agora nós podemos falar que nós temos problemas de drogas na escola sim. Então com a gestão democrática eu acho que ninguém tem mais medo de falar a realidade da escola, porque nós chegamos num nível que não tem nem mais como encobrir. (PROFESSOR C7, 2008).

Na fala do Professor C7 (2008), fica evidente que a promoção da discussão dos assuntos da escola pelo grupo permite que os problemas sejam levantados e que se busquem formas de equacioná-los coletivamente. Dentre esses problemas, destacam-se, além do uso de drogas, a agressão de aluno contra aluno e até de aluno contra o professor. Com vistas a essa realidade de violência, cada vez mais frequente no ambiente de trabalho do professor, a APEOESP criou um *link* em seu *site*, no qual o professor pode registrar casos de violência vivenciados ou presenciados na escola, com o objetivo de auxiliar na lavratura de boletins de ocorrência, mediante orientação do Departamento Jurídico do sindicato.

Quando perguntamos aos sujeitos se eles eram a favor da gestão democrática, as respostas foram positivas, no sentido de que “[...] tudo o que acontecer a partir das próprias necessidades da escola, de conversa, de propostas daqueles que estão dentro dessa gestão, acho que tudo caminha melhor assim” (PROFESSOR B1, 2008).

Já o Professor B3 (2008) foi incisivo, ao afirmar que é a favor de uma gestão democrática sobre a qual ele já leu, mas ainda não vivenciou. Ele garante que é a favor da gestão democrática: “Efetiva sim, velada não; mentirosa de uma forma falsa não, eu sou a favor de uma gestão democrática efetiva, não daquela feita somente para inglês ver”.

A fala do Professor B3 (2008) teve um tom de revolta e, durante a entrevista, confessa, como desabafo, que está cansado de ouvir ótimos discursos democráticos

e não ter sequer a liberdade de dizer o que pensa sobre qualquer assunto que não esteja de acordo com o pensamento do diretor, sob pena de sofrer perseguições e punições, durante o ano letivo, tais como o diretor lhe atribuir uma sala em um período que não seja de sua preferência, fazer críticas ruins em público sobre o seu trabalho, dentre outras.

Quando questionamos os professores sobre as pessoas ou órgãos que fazem parte da gestão, a maior parte deles assegura que a Secretaria Estadual é o principal responsável pela gestão da escola e, em seguida, vem o diretor.

Notamos que, de acordo com a visão dos professores, apesar do ideal de gestão democrática ter como foco a participação de todos nas decisões, sobretudo dos professores e alunos, a gestão implantada atualmente mostra o contrário, ou seja, a falta de participação daqueles reconhecidos, pelo menos teoricamente, como essenciais para o processo democrático. Isso ocorre por vários fatores, dentre os quais a centralização do poder exercido, ora por parte do diretor, ora por parte da Secretaria Estadual de Educação, via Diretoria de Ensino e, ainda, pela imposição de diretrizes que partem desses órgãos, que os diretores devem obedecer.

Embora “[...] praticamente todas as decisões passem pelo crivo [da direção], desde as pequenas tarefas que devem ser executadas, até as questões de cunho administrativo ou do funcionamento geral da escola” (SILVA, 2006, p. 38). Com efeito, as diretoras reclamam da falta de autonomia em relação à gerência dos recursos destinados à escola. “Por determinação legal não há nenhuma autonomia. A Lei fala da descentralização [...] Aonde? Os recursos vêm todos rubricados (DIRETORA 1, apud SILVA, 2006, p. 37).

Conforme os sujeitos entrevistados, a *gestão democrática pretendida* está bem longe da atual situação vivida na realidade escolar. Na verdade, a gestão democrática pretendida configura-se numa escola com autonomia para decidir seus rumos e na participação de toda a comunidade escolar, nas discussões e tomada de decisões relativas à escola. Essa autonomia descrita pelos professores assemelha-se ao conceito de *autonomia construída*, que é aquela concretizada em cada escola, de acordo com as especificidades locais, respeitando-se, obviamente, os princípios gerais do sistema de ensino público (BARROSO, 1997, p. 20).

O Professor A1 (2006) ressalta que a escola se encontra “[...] com menos autonomia do que deveria. O sistema sugere a gestão democrática, mas não dá autonomia para a escola [...]”

Os professores expressam um sentimento de frustração, pelo fato de haver uma legislação que dispõe sobre a autonomia das escolas, no caso a LDB de 1996, mas, ao mesmo tempo, não se apresenta condição e moldes para essa *autonomia*.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A condição de *progressivos graus de autonomia* tem-se afastado a cada dia da realidade cotidiana escolar, uma vez que as escolas estão cada vez mais *amarradas* e dependentes de decisões que impostas pela Secretaria Estadual de Educação, por intermédio das Diretorias de Ensino. Contrariamente ao espaço das tomadas de decisões autônomas, para as escolas, o governo estadual tem relegado o espaço de obediência sem questionamento. Contudo, ainda assim, os professores – ao menos uma parte deles – tem-se expressado individualmente ou através do sindicato, em sinal de repúdio às ações autoritárias contra a democracia nas relações escolares.

Com respeito à falta de autonomia no poder de decisão dos assuntos escolares, o Professor B1 (2007) comenta que

[...] poderia ser melhor, se todos participassem mais [...] Talvez isso aconteça pelo fato da escola ser uma instituição que historicamente vem trazendo uma falha na questão da autoridade, então, assim pra mudar [...] pra ser mais aberta, com a gestão democrática mais forte, eu acho que vem com o tempo [...] Vai depender muito da pessoa que está na direção, se ela está interessada pela gestão democrática, ela vai ser confirmada, do contrário, fica difícil.

Ao se posicionar em relação aos entraves da gestão democrática, nas escolas, o Professor B1 (2007) focaliza a *autoridade*, referindo-se na verdade ao *autoritarismo* presente nas relações hierárquicas na escola. Para ele, o ranço do autoritarismo permanecerá ainda por muito tempo, a menos que haja uma mudança de postura do diretor (PROFESSOR B1, 2007).

Na perspectiva do Professor C10 (2008), a atual gestão democrática ocorre com menos democracia do que ele pensa que seria necessário.

Eu acho que ela acontece dentro das normas legais. Nada fora. Mesmo porque o democrático é tudo dentro das leis... Nada fora, seguindo o Conselho de Escola, seguindo, o calendário escolar, seguindo tudo. Mas, eu acho que ainda precisaria idealizar outra [...]

eu acredito que sim. Eu não sei dizer como seria, mas eu acho que um pouquinho mais de democracia cairia bem.

De acordo com a fala do Professor C10 (2008), identificamos algo que é recorrente na concepção dos professores – a noção de que há uma gestão democrática formal e que há necessidade de ampliar as vivências democráticas, na escola.

Em suma, os professores almejam uma gestão democrática que ainda não vivenciaram, pelo fato de ainda faltarem elementos que, segundo eles, podem vir a ser construídos e conquistados com o passar do tempo: “[...] pra mudar... pra ser mais aberta... a gestão democrática mais forte, eu acho que vem com o tempo, eu espero” (PROFESSOR B1, 2007).

No entanto, para se construir uma gestão realmente democrática, é necessário organizar-se o coletivo e a luta, e não apenas esperar que o tempo dê conta da mudança.

Conforme afirma Dal Ri (2006), não podemos esperar a revolução para realizarmos mudanças na sociedade e na escola; é preciso que busquemos e ampliemos espaços para a democratização das relações sociais e escolares, neste momento, mesmo durante o capitalismo.

## **1.2- A concepção das gestões de 2002-2005 e 2005-2008 da APEOESP**

Iniciamos esta discussão, expondo o conceito de gestão democrática dos dirigentes que compõem a amostra. Nas palavras do presidente, gestão democrática consiste em

[...] a comunidade ter o controle do serviço que está ali a sua disposição, mas não é só freqüentando a escola esporadicamente. Para que isso aconteça, a comunidade deve participar da elaboração dos projetos da escola e também decidindo para onde as verbas deverão ser destinadas e se realmente elas são destinadas para aquilo que a comunidade decidiu e não simplesmente a direção da escola decidir isso. Nós defendemos a autonomia administrativa e pedagógica da escola. (PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

Já, para o vice-presidente da APEOESP (2008),

[...] se a gente levar ao extremo o conceito, eu interpreto que há uma gestão democrática quando a comunidade escolar compreendendo-a como pais, alunos e os profissionais da educação possam gerenciar e definir tudo o que compete à vida da escola de forma coletiva e democrática, desde a administração das despesas que a escola tem

com materiais de higiene até os papeis da secretaria da escola aos temas mais complexos da vida escolar e da sua organização – o tempo da escola, a organização do currículo, como gerenciar os conteúdos. É nesse ponto de vista que eu vejo que tem que ser uma decisão coletiva para ter consequência e o que não é hoje e não era ontem.

Estamos de acordo com a fala do vice-presidente da APEOESP (2008), no que se refere à autonomia da comunidade escolar em gerenciar todas as questões que competem ao universo escolar. Para que haja uma gestão democrática, há de ser precedida da partilha de poder de decisão com a comunidade.

O diretor da subsede de Marília define a gestão democrática: “Seria todos participando das decisões da escola, em todos os níveis, com recursos advindos do Estado”.

A vice-diretora da APEOESP (2009), de maneira semelhante, sublinha:

A gestão democrática passa pela discussão das questões educacionais com a participação dos educadores, funcionários e alunos, porque senão hoje você não implementa nada na escola. Além disso, ela precisa eleger os diretores, discutir a utilização dos espaços com os alunos.

A gestão democrática, segundo os membros da presidência da APEOESP, é um conceito amplo que pressupõe autonomia financeira, política e pedagógica. Significa, portanto, a autonomia da comunidade intra e extraescolar, para decidir sobre todos os assuntos que envolvam o cotidiano escolar.

Embora os dirigentes da APEOESP tenham claro o conceito de gestão democrática explicitado nas entrevistas e se posicionem favoravelmente a essa política, não observamos, nem no estudo, nem em nossa vivência como associada do sindicato, mobilizações da entidade no sentido de realizar discussões sobre esse tema com os professores. Essa é uma contradição que atinge não apenas a APEOESP, mas os demais sindicatos de professores, em geral, que “[...] apesar do caráter e das práticas diferenciadoras da entidade, isso não fez com que sua trajetória de lutas fosse tão diferente dos demais sindicatos” (DAL Ri, 1997, p 217).

Em relação à história da implantação da gestão democrática, no Estado de São Paulo, o vice-presidente (2008) afirma:

A sociedade brasileira tem uma história muito curta quando se trata de democracia. Nós fomos conhecer objetivamente a democracia institucionalizada em 88 com a nova Constituição que dá os contornos da sociedade atual e em 89 com a primeira eleição para presidente da república. Então, quando falamos de gestão



democrática da escola, eu com os meus 28 anos de sala de aula, foi um período onde a participação da comunidade na escola sempre foi muito limitada como é até hoje. Eu poderia dizer da seguinte forma nós tivemos avanços significativos no que tange a democracia, mas esses avanços não chegaram à escola chegaram alguns toques, um exemplo: com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 há dois artigos que tratam de democracia, que é a cópia do que está na Constituição de 88, o artigo 14 e o artigo 15 da LDB. O artigo 14 diz que compete aos sistemas definirem as normas de gestão democrática, ou seja, a Lei não diz que haverá democracia e nesse artigo ainda fala dos princípios democráticos e estabelece dois princípios: o primeiro que fala que a comunidade escolar deve ter vida participativa na gestão da escola e o segundo que fala que é um princípio da gestão democrática escolar a participação da comunidade dentro da escola e ponto. Na verdade não há democracia naquilo que a gente chama de gestão democrática da escola não é uma gestão democrática é uma gestão participativa que propicia progressivos graus de autonomia, como prevê a LDB.

Conforme frisamos, no segundo capítulo deste texto, o conceito de democracia não é único. Discutimos os conceitos de democracia liberal e crítica à democracia liberal. É evidente que a democracia escolar, prevista pela LDB, consiste na primeira, isto é, na democracia liberal de caráter representativo.

O Conselho de Escola, conforme também já mencionamos, anteriormente, é um órgão colegiado constituído por representantes de todos os segmentos da escola, cabendo a esse grupo, e não aos agentes da escola como um todo, o poder de deliberação. No entanto, percebemos que a participação nesse órgão colegiado tem sido restrita à tomada de ciência das decisões previamente estabelecidas ou já encaminhadas.

O presidente da APEOESP (2008) salienta que a gestão democrática, na visão do sindicato, encontra-se imersa na luta pela democratização dos sistemas de ensino, desde a formação do Conselho de Escola até o funcionamento do Conselho Estadual de Educação. Ele entende que a gestão democrática

[...] é uma luta que a APEOESP vem desenvolvendo há muitos anos. Nós temos certeza da importância dessa luta e nós sabemos que só resolveremos o grande problema que temos na educação através do processo de gestão democrática, com a participação da comunidade dentro da escola, pais, professores, funcionários e especialistas participando da escola e da elaboração dos projetos da escola e não só isso, participando do controle da escola também, que a comunidade possa decidir sobre as verbas que chegam até a escola, para que ela será destinada e como ela foi aplicada, se foi ou não. Então, não só na educação, eu acho que em todo o serviço público a comunidade é quem deve estar no controle, porque do contrário não funciona. Infelizmente, a nossa escola pública é uma

escola extremamente autoritária e inibe a participação da comunidade, não chama a comunidade para participar. Essa é uma luta importantíssima que nós sempre tivemos.

O sindicato, de acordo com o vice-presidente da APEOESP (2008), tem como proposta a efetivação da gestão democrática, por meio da criação de um sistema único de ensino público e, em acréscimo, de financiamento. E acrescenta, a esse respeito:

[...] a nosso ver, foi um fator de queda da qualidade, isso porque o ensino perdeu a unidade pedagógica, na verdade agora nós temos 645 micro sistemas municipais de ensino, cada um com autonomia e mais o sistema estadual, então nós temos no estado de São Paulo 646 sistemas de educação pública sem nenhuma articulação entre eles. Então, a nossa luta também é pela articulação de um sistema único de educação e pelo financiamento da educação, que conseguimos aprovar, o FUNDEB, que é uma participação de verbas das três esferas: município, estado e a união. É claro que só essa verba não é suficiente, o Brasil investe muito pouco em educação, cerca de 4% do PIB (Produto Interno Bruto) e esta muito se distancia do que é recomendado pela UNESCO que é de 10% a 11% do PIB para países em desenvolvimento. O estado de São Paulo, que é o estado mais rico da nação investe somente 3,5% do PIB e a nossa luta é que a curto prazo esse investimento chegue a pelo menos 7% e caminhamos a médio prazo para atingirmos de 10 a 11% do PIB. A falta de investimento na educação e o fato de não termos uma gestão democrática do sistema acarreta que esses investimentos sejam pequenos e mal empregados, não chegando até a escola e ao aluno. E conseqüentemente, para que tenhamos o controle disso tudo é necessária a gestão democrática, uma política educacional de estado, além do sistema integrado de ensino público, para que tenhamos uma unidade pedagógica. (VICE-PRESIDENTE, 2008).

Para o vice-presidente da APEOESP (2008), há a necessidade de uma política de Estado para a gestão democrática. A gerência coletiva da educação, em âmbito federal, promoveria a unidade financeira e pedagógica. A gerência coletiva dos recursos para a educação facilitaria que o dinheiro realmente chegasse até a escola e, por decorrência, ao aluno, além de levar à luta por percentual maior de *fatia* do PIB para a educação. Ademais, a criação de um sistema único de ensino público facilitaria a comunicação entre as escolas, colaboraria para a unidade pedagógica e, por conseguinte, à busca qualidade do ensino público e ao alcance de patamares de excelência.

Ao perguntarmos ao presidente da APEOESP (2008) sobre a situação da atual gestão democrática, ele responde:

Com exceção do CE, quando esse não é indicado pelo diretor, a escola não é democrática. A escola atualmente é uma instituição muito autoritária, que não estimula a participação da comunidade, que por sua vez também deveria buscar participar mais. Eu falo pela experiência que eu tenho na rede estadual, as escolas são muito fechadas e autoritárias. Há alguns casos de escolas que apresentam uma maior participação da comunidade e observa-se também que nessas o índice de violência é menor, a qualidade do ensino é melhor, porque a comunidade está ali participando, controlando o que acontece na escola. Mas, infelizmente, essa ainda é a exceção e não a regra.

O diretor da APEOESP (2009) da subsede de Marília relata algo semelhante à discussão anterior:

Infelizmente, a gestão democrática não existe, de maneira nenhuma. Na rede estadual de ensino, eles cumprem aquilo que vem via Diretoria de Ensino, não há discussão nenhuma na escola, aquilo vem como ordem e 'cumpra-se'. E se o professor se manifestar contra, esse professor tem sido até perseguido nas escolas. Infelizmente, dentro das escolas está havendo um autoritarismo exagerado, os próprios diretores estão numa situação complicadíssima na escola, alguns se tornam autoritários ao extremo se fecham dentro da diretoria e não querem nem saber o que está havendo na escola. A gestão democrática existiu um pouquinho até o governo Covas, de lá para cá, tem sido decidido tudo de cima para baixo.

Concordamos com a visão dos dirigentes do sindicato, no sentido de que a gestão democrática na escola pública é inexistente e que precisa de um plano de construção diferente do que está posto, no universo escolar. Para o presidente da APEOESP (2008), a escola coloca alguns empecilhos para que a participação da comunidade se efetive, entre os quais se sobressai a falta de interesse em chamar a comunidade para participar da escola.

Já a vice-diretora da APEOESP (2009) da subsede de Marília afirma que outro obstáculo ao processo de construção da gestão democrática é o relacionamento entre escola e Diretoria de Ensino. Há mais “[...] embates do que debates, por exemplo, se queremos adequar o nosso calendário escolar, os embates que temos com a diretoria de ensino são tão grandes e tão desgastantes [...] E, mesmo assim, nesse caso fomos vencidos”.

Ao longo das entrevistas, por diversos momentos, pudemos presenciar situações em que os professores se mostraram inconformados com decisões impostas pela Diretoria de Ensino para as unidades escolares, como, por exemplo, a obrigação de desenvolvimento de projetos que não faziam parte daqueles acordados

coletivamente entre os pares, durante o planejamento do início do ano letivo. Há um consenso entre os professores entrevistados de que, devido ao grande número de projetos a ser desenvolvidos, não havia tempo hábil para concretizar nem aqueles que eles haviam planejado, nem aqueles enviados pela Diretoria. No fundo, fazia-se minimamente um pouco de tudo.

Em relação ao caminho a percorrer, rumo ao fortalecimento da gestão democrática da escola, o vice-presidente (2008) assevera que,

[...] na reflexão sobre o caminho a ser trilhado pela gestão democrática da escola, a fim de torná-la forte, nós temos que ter claro a ideia que a escola é um centro de disputa política e ideológica, tendo em vista que alguns segmentos dos trabalhadores da educação que dizem que a escola está falida, que não tem foco de disputa, que só vai ter disputa quando a gente tomar o poder político do Estado e instituir um novo modelo social. Eu acredito nisso, mas até lá você tem que ter um foco que motive a sua atuação, para poder ir trabalhando para conscientizar não só aquilo que a gente quer, isto é, uma nova sociedade, mas também aquilo que a comunidade e os trabalhadores em geral valorize e tome consciência que ter educação pública, gratuita, laica e de qualidade é uma direito de todos. Não sou eu, ninguém vai colocar consciência na cabeça da pessoa é um processo de luta e nessa perspectiva eu tenho claro, por exemplo, que a burguesia não tem uma política de garantir e adotar uma educação pública e de qualidade para todos.

Embora a construção de uma gestão democrática seja árdua, o presidente da APEOESP (2008) argumenta que essa é uma luta a ser feita,

[...] não só pelo sindicato, mas infelizmente eu acho que o sindicato dos trabalhadores da educação é o único que faz essa luta pela escola pública, a sociedade deixa muito a desejar. O movimento estudantil também tem uma luta muito grande pela educação, mas se você tirar o movimento estudantil e o movimento sindical ninguém faz a luta. E é importante que você tenha tudo isso, a gestão é importante para que se tenha o controle de tudo e não deixe só nas mãos do governo. E essa luta é pré-condição para que você tenha as condições necessárias para o ensino de qualidade.

Se a gestão democrática é pré-condição para a realização de um ensino de qualidade e, se o ensino de qualidade é uma das bandeiras da APEOESP, por que o sindicato não promove uma luta específica pela gestão democrática? De acordo com a nossa análise, o ensino de qualidade é uma reivindicação da APEOESP, mas que, assim como a gestão democrática, concentra-se mais no campo do discurso, uma vez que não há uma luta organizada para se conquistar essa reivindicação, o que acaba por diluir essa questão relevante.

Fazendo uma síntese de seu conceito de gestão democrática, o vice-presidente da APEOESP (2008) reitera que

[...] a gestão democrática é a autonomia que a escola tem que ter para se definir [...] Eu defendo que tem que ter o subsídio do estado e quem gerencia é a escola. Aí tem aquela polêmica da má qualidade, que o professor não está ensinando. Pois bem, avalie o professor, mas não com essas avaliações externas que não garantem a qualidade, mas a partir do momento que tem uma gestão democrática, um Conselho que funciona e que defina diretrizes da organização do tempo, do conteúdo, do currículo, plano político-pedagógico e avaliação disso que você aplica [...] Mas, quem faria essa avaliação não é o MEC, mas sim, o Conselho de Escola, que representa a comunidade escolar, que à luz do que foi combinado vai fazer uma avaliação do que foi feito, do que se conseguiu, do que não se conseguiu e quem desempenhou o papel para tanto ou não desempenhou.

Ao traçar um breve histórico da política de gestão democrática, o presidente enfatiza:

O próprio movimento da educação acabou criando a discussão da gestão democrática na escola. Esse movimento de trabalhadores da educação que acabou participando do movimento geral dos trabalhadores desse país, do movimento estudantil, popular, que é uma maior participação da vida política desse país, na década de 1970. E aí, o movimento estudantil e o movimento popular na luta pelo controle do serviço público. A sociedade passou a reivindicar pelo controle dos serviços públicos, não só da gestão da escola, mas do setor público em geral, a partir /da derrubada da ditadura. O movimento estudantil, sindical e popular que foi totalmente destruído pela ditadura, conseguiu se reconstruir. Então, a questão da gestão democrática tem essa base, esse pano de fundo, isto é, o controle democrático das instituições públicas. Isso partiu não só do movimento sindical, mas também do movimento estudantil e dos movimentos populares, usuários desses serviços públicos. Então, nós adentramos a década de 1980 lutando por essas questões e conseguimos aqui no estado de São Paulo aprovar o Conselho de Escola deliberativo, com o deputado Frateschi, que era da diretoria da APEOESP, um dos maiores líderes que nós já tivemos. Veio do movimento estudantil e, foi responsável com outros companheiros pela reorganização do movimento dos trabalhadores da educação, pela conquista do sindicato e reorganização do nosso sindicato com uma concepção classista. E então nós lutávamos por essa gestão democrática, mas para tê-la nós precisávamos desse Conselho de Escola. Depois o nosso direcionamento foi para a Constituinte e nela a contemplação da gestão democrática. Embora tenhamos nas leis os conselhos estaduais, municipais e até mesmo o CE, esses conselhos não se democratizaram, prova disso é que o Conselho Estadual é indicado pelo governador e o municipal pelo prefeito. Mas é culpa deles isso? Não, é culpa nossa, porque a sociedade não puxa para si a responsabilidade. A gestão é garantida na lei, mas não é democrática, desde o Conselho de Escola até o Conselho Nacional de Educação. Se a sociedade passar a ter esse controle,

com uma política educacional elaborada pela sociedade eu acho que já é um problemão que resolveríamos na educação desse país. (PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

Conforme bem frisou o vice-presidente da APEOESP (2008), houve um momento de maior mobilização da sociedade civil em prol de democracia, nas diversas instâncias da sociedade. Contudo, no atual momento, os sindicatos se encontram arrefecidos pela política neoliberal, que os ataca a todo o momento, com o objetivo de desmobilizá-los e provocar seu descrédito, através da mídia. A APEOESP é um desses sindicatos, que busca sobreviver por intermédio da participação de seus afiliados, em suas mobilizações.

A participação tende a aparecer, nos discursos pessimistas, associada a uma noção utópica, como algo impossível de ser conseguido, na atual sociedade. Porém, a utopia é um componente da realidade, que nos serve como ideal, a fim de que não nos conformemos com as injustiças e busquemos, pela contestação e pela luta, uma participação que vai além das aparências, mas vislumbra, sobretudo, a reflexão e a partilha de poder.

## **2- A participação dos professores e demais membros da comunidade na gestão da escola**

### **2.1- O Conselho de Escola: a participação dos professores e a figura do diretor**

O Conselho de escola é um órgão colegiado deliberativo formado por todos os segmentos da comunidade escolar. Por meio desse órgão, as pessoas ligadas à escola podem ser representadas e decidir sobre “[...] aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também de gestão da própria escola” (CISESKI; ROMÃO, 1997, p. 70).

Com base nos relatos dos entrevistados, a participação docente na gestão democrática ocorre por meio da participação no Conselho de Escola, para o qual, na maioria das vezes, os representantes são escolhidos por eleição. Conforme já explicitamos anteriormente, de acordo com o artigo 95 do Estatuto do Magistério, Lei complementar nº 444/85, parágrafo 2º, os membros do Conselho devem ser escolhidos por seus pares, mediante processo eletivo.

O Professor B1 (2007) explicita como se originou sua participação no Conselho:

Partiu de mim mesma, tem a votação no começo do ano e eu quis participar. A direção pergunta se tem alguém que tá interessado e eu me propus. Todo mundo que quer participar se oferece e depois o pessoal levanta a mão para ver quem está de acordo.

Essa forma de eleição relatada pelo Professor B1 (2007) foi a mais comum entre os professores entrevistados. Porém, o Professor A2 (2006) indica que a sua participação no Conselho aconteceu de maneira diferente, a partir de “[...] um convite por parte da Direção. Esse voto de confiança foi, acredito, que pela minha postura”.

Encontramos, na Escola A, certas contradições nas respostas dos professores. Os professores A2 e A3 (2006) revelaram terem sido convidados pela diretora para participar do Conselho de Escola, enquanto o Professor A1 (2006) disse que a forma de eleição foi semelhante àquela citada pelo Professor B1 (2007), isto é, por iniciativa própria e eleição pelos pares. “Isso ocorre [a indicação], pois às vezes não há um número suficiente de professores que querem fazer parte do Conselho, então, a diretora sai convidando quem ela acha que tem uma boa postura profissional” (PROFESSOR A3, 2006).

Perguntamos, por conseguinte, o que seria essa *boa postura* e, de acordo com o Professor A3 (2006), “[...] são aqueles profissionais que têm mais tempo de trabalho aqui na escola, que não se opõem às decisões da diretora, mas ajuda a cumpri-las”

Em relação ao perfil da maior parte dos docentes que se dispõe a compor o Conselho de Escola, o Professor A1 (2006) declara que “[...] há uma predisposição daqueles que já participam de outras coisas: sindicatos, projetos ou outros trabalhos. Então, quanto mais ativa, mais participativa, parece que a pessoa tem mais preparo, mais argumento, mais predisposição para participar do Conselho”.

A esse respeito, o Professor B3 (2007) comenta que os atores que mais participam são “[...] são pessoas que, a meu ver, têm o interesse em ver a escola de outra forma, de uma forma mais aberta, onde ela possa falar, ser ouvida e também opinar, participar de fato”.

Para Demo, a participação como organização cidadã vai além do interesse individual por uma causa.

A organização traduz um aspecto importante da competência democrática, por coerência participativa, bem como por estratégias de mobilização e influência. Não se interessar por formas de participação organizada significa já uma visão ingênua do processo social, porque, por mais crítica que seja a cidadania individual, não quer dizer que tenha relevância social, como estratégia de transformação. (DEMO, 1988b, p.70).

Apesar dos atores citados se destacarem na participação do Conselho, a maior parte dos entrevistados ressaltou que a parcela de professores que se interessa em participar do Conselho de Escola é bastante pequena. Essa é uma questão preocupante, pois, se os professores não se interessam em ser eleitos democraticamente e o Conselho acaba por ser constituído mais por pessoas indicados pelo diretor do que escolhidas, entre os pares, corre-se o risco de a relação entre o diretor e os demais membros do C.E. ser caracterizada pela cumplicidade, inibindo a argumentação contrária às ideias ou sugestões daquele que os escolheu para fazer parte daquele grupo.

De nada adianta a Lei do Conselho de Escola tê-lo tornado deliberativo se os representantes não são eleitos democraticamente. Não é que o diretor seja um ditador, mas é que se ele tem todo o poder nas mãos, ele vira o ditador mais sanguinário. Minha filha estuda em uma escola onde a comunidade tem uma participação boa, embora seja um bairro com casos de violência. Essa participação resulta em ensino de qualidade e quando precisa, a comunidade vai lá e briga também. Na verdade, o nosso país não tem uma cultura de participação política, mas a gente tem que criar de toda forma, por que de que adianta a democracia se não conseguimos exercê-la? (PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

O Professor B3 (2007) menciona que não há interesse por parte da comunidade escolar em disputar eleições, o que torna a participação nesse órgão colegiado uma forma de adesão ou não. Ainda, a esse respeito, o Professor A3 (2006) afirma: “São poucos os que querem participar, acho que não há necessidade de eleição, todos os interessados têm sua vaga, nunca aconteceu de sobrar pessoas”.

Quando perguntamos aos professores se todos os membros do Conselho expressavam suas ideias, em especial os professores, obtivemos a resposta de que há oportunidade para que todos deem sua opinião, mas, na realidade, as resoluções já estão tomadas.



O Professor B1 (2007) destaca: “[...] eu vejo que as decisões sempre estão meio encaminhadas, a gente discute, mas não sai uma decisão diferente daquela que o diretor já havia proposto. Eu mesma quase não falo, no fim é sempre a mesma coisa mesmo”.

E há mais testemunhos: “O Conselho de Escola acaba sendo uma realização exclusiva do diretor de escola, pois ele e o coordenador têm mais tempo para pensar sobre as necessidades gerais da escola, considerando a atual jornada do professor” (VICE-DIRETORA DA APEOESP, 2009), uma vez que o professor tem realizado uma jornada de trabalho estafante, de modo que não tem tempo de fazer uma reflexão dos problemas e necessidades da escola como um todo.

Em síntese, podemos dizer que a participação, não só dos docentes, mas da comunidade escolar em geral, acontece em alguns momentos, quando é permitida e, segundo os relatos, de forma já encaminhada, a fim de que a decisão do diretor prevaleça. Essa situação pode ser ilustrada por meio da fala do Professor B3 (2007):

Numa reunião todo mundo fica esperando ela falar para poder aceitar e mesmo que as pessoas tenham opiniões contrárias, ela ouve e oferece justificativas para que sua opinião permaneça. Por exemplo, teve um caso em que a diretora disse que as faltas estavam muito elevadas, então uma mãe sugeriu algo, mas essa sugestão logo foi rebatida pela diretora e tudo o que a mãe sugeria, ela dizia que não era possível, sem que ao menos fosse proposto que se pensasse sobre a idéia.

O Professor A3 (2006) completa: “A diretora coloca o assunto em pauta, nós deliberamos e ela diz quem vai fazer o quê”.

De acordo com as falas dos entrevistados, o diretor configura-se no articulador e executor das decisões do Conselho e a participação dos demais segmentos, nesse órgão, é limitada pelo diretor.

Notamos que a efetivação da gestão democrática na concepção dos professores está fortemente associada à figura do diretor-articulador. Explica o Professor A3 (2006): “Tem que ter alguém [o diretor] para deliberar o que cada grupo vai fazer, ele é o líder”.

O Professor B3 (2006), quando questionado acerca da relação entre o Diretor e o Conselho de Escola, enfatiza:

É uma relação de um autoritarismo velado. A diretora fala, todos já sabem qual é opinião dela, pode até se contrapor, mas a sua postura faz com que a sua opinião prevaleça. Numa reunião todo mundo fica esperando ela falar para poder aceitar e mesmo que as pessoas

tenham opiniões contrárias, ela ouve e oferece justificativas para que sua opinião permaneça.

O diretor da APEOESP (2009), que também já foi diretor de escola, tece algumas considerações importantes quanto ao cargo do diretor. Ele afirma:

[...] até o início do governo Covas, o diretor tinha ainda algumas funções pedagógicas. Depois disso, ele ficou tão perdido com a legislação e as papeladas, que o coordenador assumiu toda essa função. E isso não é culpa dele não, e sim desse processo autoritário imposto pela secretaria da educação. Ele se tornou um Office boy de luxo, ele é obrigado a pegar a determinação da diretoria e implantar na escola. A vida dele virou uma burocracia infernal. Eu volto a afirmar que isso não é culpa do diretor ou do supervisor, mas da máquina da secretaria da educação.

Paro (2001, p. 212) ressalta que a pressão sofrida pelo diretor, por parte do Estado, leva-o a ter

[...] a tendência de concentrar tudo em suas mãos, sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular as do Conselho. Este que, em condições normais, deveria existir para auxiliá-lo e colaborar em sua difícil tarefa de administrar a escola, acaba sendo considerado mais um encargo, às vezes, pesado, do qual ele precisa se desincumbir. Essa situação complica muito o cumprimento das atribuições do conselho, porque este passa a depender, quase que exclusivamente, da vontade do diretor, que detém a autoridade suficiente para inviabilizar seu funcionamento.

Os professores foram indagados a respeito da maneira como o diretor deveria ser escolhido, se por eleição direta ou concurso. Nesse item, as opiniões se dividiram. Enquanto uma parte dos sujeitos entende que a melhor forma seria “[...] por concurso, porque é mais justo” (PROFESSOR A3, 2006), para a outra parcela, o melhor sistema seria: “Eleição interna da escola, porque a comunidade escolar é quem sabe se ele realmente é uma pessoa capacitada. Num concurso pode entrar qualquer um, às vezes uma pessoa que tem maior escolarização não é a mais capacitada” (PROFESSOR B3, 2007).

Ao questionarmos se um funcionário poderia também concorrer à eleição para diretor, o mesmo professor respondeu que “[...] sim, uma vez que ele teria que estudar para tomar conhecimento dos assuntos da escola, referente à lei e a outras coisas. Mas, para mim, nada impede de um funcionário ser o diretor da escola” (PROFESSOR B3, 2007).

Ainda, sobre esse assunto, o Professor A3 (2006) acrescenta que “[...] seja qual for, ou por eleição ou por concurso, se a direção estiver disposta a colher a opinião do grupo, ao mesmo tempo em que cobra e respeita o que vem da base, isso já é um caminho muito grande na construção dos objetivos da escola”.

Paro (2004) discorre acerca das formas de provimento do cargo de diretor e afirma, de um modo veemente, que o concurso público é justo, pelo fato de todos os candidatos poderem concorrer igualmente, mas se torna injusto, na medida em que a comunidade escolar não pode, por essa via, determinar quem seria o melhor para a sua escola.

Com base nas entrevistas com os professores, podemos concluir que, para esse segmento, o funcionamento da gestão está diretamente ligado à figura do diretor. A esse respeito, o Professor A2 (2006) declara: “O funcionamento da gestão depende muito de quem está na administração, cada escola tem uma carinha diferente e a cara do diretor é a cara da equipe que está trabalhando”. O Professor A3 (2006), por seu turno, destaca: “[...] eu sou professora desde 1990 nesta escola e cada vez que mudava de diretora, mudava também o jeito de caminhar da escola”.

Embora a estrutura de funcionamento da Secretaria Estadual de Educação determine as condições gerais pelas quais a escola deve ser gerida, está nas mãos do diretor parte da responsabilidade em incentivar todos os segmentos da escola a participar do Conselho e demonstrar as atribuições desse colegiado, na prática, lutando em conjunto para que as decisões ali tomadas prevaleçam.

Perguntamos aos professores quais seriam os fatores que impediriam ou inibiriam a participação docente no CE, e se os vínculos de trabalho e a condição salarial influenciavam na participação dos docentes, na gestão da escola.

Indagando se os vínculos de trabalho influenciavam na gestão democrática, ou seja, se havia diferença entre a participação de um professor efetivo e um eventual, a maior parte dos sujeitos declarou que há uma relação estreita entre participação e vínculo de trabalho. O Professor B2 (2007) salienta que “[...] um professor tem que trabalhar em várias escolas, ele não se envolve direito com nenhuma delas”. Ainda sobre essa questão, o Professor A1 (2006) frisa: “Um professor que tem aula em várias escolas vive na correria e dificilmente pode acompanhar o que acontece a fundo, a complexidade daquela escola [...]”.

Os professores acreditam que, se o professor tivesse um salário maior, essa seria uma maneira de incentivar a participação. O Professor A2 (2006) justifica,

afirmando que “[...] o professor tá muito assim... indignado, desmotivado, desanimado e, a questão salarial - acho que influencia muito, isso não motiva ele a participar mais, talvez seja isso”.

O Professor B3 (2007) reitera essa percepção:

Eu acho que o professor que ganha mais, ele tem mais tempo pra dedicar pra escola. Por exemplo, se você ganha pouco, você tem que perder um tempo do seu dia pensando como você vai pagar as suas contas, mas se você ganha bem, você tem mais tranquilidade para trabalhar e mais tranquilidade pra você poder participar das decisões que são tomadas na escola. Se você ganhar pouco e vier pra escola pensando em como vai pagar as suas contas, não adianta, então, você não tem cabeça pra pensar, pra ter opiniões em relação àquelas coisas. Às vezes, você está numa reunião e sua cabeça não está ali, tá pensando em outra coisa, como você vai pagar as suas contas.

Gutiérrez e Catani (2001, p. 63) sublinham que “[...] um ponto sensível em qualquer organização e, portanto, também nas experiências participativas, consiste na questão salarial. É correto e legítimo afirmar que as pessoas queiram ser melhores remuneradas, no tempo, pelo seu trabalho [...]”.

Não obstante a questão salarial esteja diretamente associada à sobrevivência do professor e de sua família, seria ingênuo julgar que a participação dos professores no Conselho de Escola ou em qualquer outra instância não é maior apenas devido a sua baixa remuneração. Se essa fosse a explicação para a realidade, os professores das universidades públicas, por exemplo, que recebem uma remuneração bem maior por seu trabalho, em comparação aos professores da Educação Básica, fariam parte do grupo mais engajado e participativo, dentre os professores do país.

Do nosso ponto de vista, um dos maiores empecilhos colocado à participação dos professores, nos movimentos promovidos por seus sindicatos e nos órgãos colegiados de suas instituições de trabalho, está ligado à falta de consciência política dos trabalhadores e à ideologia capitalista disseminada por vários meios. O senso comum crê que nada mudará, estando os trabalhadores organizados ou não. De fato, a estrutura burocrática escolar ou da sociedade realmente não mudará com a simples realização de um ato, uma passeata ou uma ação política. Todavia, o segmento que luta poderá obter avanços, não apenas como resultados imediatos e concretos, mas também com a reflexão sobre a realidade vivida por aquele grupo e, desse modo, poderá criar condições para propor mudanças, mesmo que em longo

prazo. Não há outra forma para a formação da consciência, a não ser a da discussão, participação e organização política.

## **2.2- Percepção dos professores acerca da participação dos pais e alunos na gestão da escola**

O Conselho de Escola, teoricamente, é um espaço de tomadas de decisões e compartilhamento de ideias entre os membros da comunidade intra e extraescolar, visto que todos os segmentos estão nele representados.

Durante as entrevistas realizadas com os professores, obtivemos diversas respostas que apontavam a percepção dos professores quanto à participação dos demais membros da comunidade escolar, no Conselho de Escola, além de, especificamente, no Grêmio Estudantil.

De maneira geral, os professores expressam uma visão de aluno como um ser infante, imaturo para tomar decisões independentes da orientação de um adulto e, portanto, expuseram que seria necessária uma tutela permanente.

Uma questão importante a ser destacada é a concepção dos professores em relação à participação do Grêmio Estudantil na gestão democrática. A maior parte dos professores entrevistados afirmou que os alunos ainda não têm maturidade para tomar decisões importantes e que “[...] os alunos que participam tanto do Conselho de Escola quanto do Grêmio são aqueles que têm maior proximidade com a direção” (PROFESSOR B6, 2007).

O Professor A2 (2006) aconselha: “É preciso [...] um maior amadurecimento dos alunos em nível de cultura e leitura para uma melhor atuação”. Quando indagado a respeito do grau de liberdade que o Grêmio deveria ter na gestão da escola, ele responde:

[...] total, não! Eu acho que faz parte da educação [...] mas não para tomar decisões. Eles prestam um serviço pra escola, tem a sua proposta de trabalho, por exemplo, de fazer uma gincana, mas se a diretora decide que eles podem fazer e convocou pra eles fazerem a gincana, eles têm que fazer. Até porque eu sou a coordenadora deles, ajudei a montar a chapa, não é brincadeira. Não digo que o grêmio seja fundamental na escola, mas eles são de grande importância.

O Professor C12 (2008) apresenta um posicionamento semelhante ao Professor A2 (2006), entendendo que “[...] os alunos são muito imaturos ainda, às vezes eles ainda não sabem as consequências dos seus atos, então, tem que ter sempre alguém para orientá-los, a coordenadora ou a diretora”.

No que concerne à participação das crianças na gestão, com direito a voto, o Professor A3 (2006) enfatiza que

[...] o voto da criança não deve valer igual ao dos demais, porque pelo fato dela estar em formação, o voto dela pode ser manipulado. Por mais que eu desejasse que sim, porque numa gestão democrática deveria ser tudo igual, eu acredito que a nossa sociedade organizada da maneira como está, acabaria fazendo com que isso não fosse tão legítimo. A criança poderia ser manipulada, indicada de uma forma discreta.

Os professores foram unânimes na afirmação de que os alunos não devem ter autonomia de decisão, por não terem maturidade para tal ação. Essa é a ideia predominante na sociedade. Porém, a estrutura social e a concepção de infância que vigoram na sociedade capitalista é que levam a criança a ser vista como um ser impossibilitado de autonomia. Tanto na escola como na família (salvo raras exceções), a criança é privada da tomada de decisões e, na maioria das vezes, é apenas comunicada sobre questões que atingem diretamente a sua vida. Dessa forma, em que espaço o aluno *aprenderá* a ser autônomo?

Dal Ri, ao comentar a visão de Pistrak acerca da participação das crianças em várias instâncias na escola, salienta:

Para ele, a criança não é um ser que deve ser preparado para ser membro da sociedade. Ao contrário, as crianças já são membros da sociedade, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estão ligadas à vida dos adultos e da sociedade. Dessa forma, a auto-organização deve ser para elas um trabalho sério e de responsabilidade. (DAL RI, 2004, p. 215).

No mesmo trabalho, a autora ainda defende a participação plena das crianças em todos os temas que dizem respeito à escola, inclusive na gestão e na administração financeira da instituição (DAL RI, 2004, p. 280). Acrescenta, também, que a junção do trabalho produtivo com o ensino e a participação plena das crianças, nos mais diversos setores, tanto coloca a escola em maior contato com o mundo real, onde realmente as coisas são decididas, quanto, sobretudo, faz com que

[...] as crianças e os jovens [sejam] retirados de sua condição de infantes, de simulacros de adultos, condição esta que coloca a tutela

dos adultos como imprescindível. A união do trabalho com a educação demanda uma integração plena das crianças e jovens na vida social desde a mais tenra idade e, naturalmente, no esquema que estamos explorando, esta integração deve estar presidida pela sua dimensão democrática. Deste modo, a democracia é aprendida (vivenciada) não apenas teoricamente, mas como práxis social na escola, na medida em que a escola integra orgânica e democraticamente as instâncias decisivas da vida social [...] (DAL RI, 2004, p. 294).

Ao abordarem a relação professor-aluno, após a implantação da gestão democrática, os professores relatam que há maior liberdade para o aluno se expressar, mas que, em contrapartida, isso deve ser visto como uma conquista parcial, pois

[...] professores e alunos se confundiram, eu acho que o fato de você abrir espaço para o aluno falar não é motivo pra ele te desrespeitar. Eu acho que está havendo esta confusão, até onde você pode falar e como você pode falar. Ele tem que saber argumentar e, isso tem que ser ensinado. O professor ensina que ele tem direito de falar, mas não ensina como ele tem que falar. (PROFESSOR A3, 2006).

Apesar de apresentarem um discurso de pouca credibilidade no que tange à participação do aluno, os professores entrevistados asseveram que todos os segmentos são importantes, na gestão democrática.

Conforme o Professor A1 (2006), os professores procuram “[...] fazer a ponte entre o aluno, a direção, a Diretoria de Ensino, nós procuramos trazer o aluno para o nosso lado, nós fazemos uma participação ativa e efetiva”.

O Professor C7 (2008) reitera igualmente a importância de os alunos serem aliados aos professores:

[...] eles são os maiores interessados. É claro que eles ainda não sabem se expor, mas eu acredito que o trabalho deveria ser feito nesse sentido. Talvez os alunos e professores tenham a mesma importância, porque, na minha opinião, são as duas esferas mais fortes na escola, os alunos em número e os mais interessados, porque se não existir aluno não precisa ter escola e os professores que trabalham de forma direta com esses alunos. Eu acho que o trabalho deveria ser feito de modo a ensinar os alunos a questionar e opinar.

Sobre a participação dos pais no Conselho de Escola, os professores dizem que sentem a necessidade de ter os pais mais perto, a fim de discutirem questões relacionadas à vida escolar de seus filhos. Porém, eles têm consciência de que há a necessidade de a escola traçar estratégias de incentivo à participação dos pais, no espaço escolar, pois ela tem-se mostrado fraca e ineficiente por diversos

agravantes, tais como a falta de interesse, tempo escasso devido à longa jornada de trabalho, ou simplesmente por julgarem que os problemas da escola devem ser decididos por ela mesma.

Questionado quanto aos pais terem ou não direito ao voto, no Conselho, o Professor A2 (2006) declarou que “[...] eles devem participar com direito ao voto, se é democracia, tem que participar com voto. E a partir do momento que eles votam, eles se comprometem mais e aí, nós podemos cobrar um retorno. O voto é um envolvimento”.

A esse respeito, para o Professor B4 (2007), é relevante os pais participarem do Conselho, pois essa circunstância “[...] vai atender também uma necessidade deles [...] porque a escola visa estar beneficiando quem? Seus filhos e nada melhor do que eles pra estar falando das necessidades, apresentando propostas que poderiam ajudar na escola.”

Embora os professores acreditem na necessidade da participação dos pais, todos concordam em que “[...] dificilmente os pais participam, são sempre os mesmos e poucos [...]” (PROFESSOR C8, 2007).

O Professor B5 (2007) corrobora a opinião do Professor B4 (2007) e ressalta

[...] eu vejo que há interesse em participar, discutir, mas a participação acaba partindo do convite do diretor. Os pais são os mesmos que participam, chegam a ficar de ano para ano, [...] isso acho que devido a falta de tempo, falta de conhecimento em relação à escola [...]

Por sua vez, o Professor B6 (2006) comenta:

Em geral os pais que participam são aqueles que são mais presentes na escola, em geral os pais dos melhores alunos, o que deveria ser o contrário. Sabe, eu acho que a participação dos pais em escolas de periferia é melhor, eles são mais interessados e acompanham o desenvolvimento do aluno, eu via isso quando eu trabalhava em uma escola de um bairro bem pobre; aqui também tem o problema da distância, apesar da escola localizar-se numa região de classe média alta e central, os alunos são transportados de bairros distantes para cá [...]

Já para o Professor C8 (2007), ainda falta os pais reconhecerem o Conselho de Escola como a conquista de um espaço importante, para a discussão das questões escolares, e se reconhecerem como agentes de transformação.

Tentamos renovar os pais que participam, mas em geral são sempre os mesmos que se dispõem a participar. É difícil você achar uma pessoa que queira trabalhar voluntariamente, que queria se dedicar. Mesmo sabendo que a escola é do filho, vai ser uma melhoria para



ele, que o filho vai lucrar com aquilo, ele não vê vantagem naquilo, ele não participa. Se eles participassem mais, não só do Conselho, mas também das reuniões bimestrais, eu acredito que a gente teria uma parceria maior com relação a resolução da indisciplina e até com relação ao funcionamento da escola. Eu acredito que juntos podemos fazer algo para mudar a cara da escola.

A fim de que a comunidade participe da gestão, é preciso que ela pense a escola como um órgão público, o qual deve ser dirigido e não apenas fiscalizado pelos seus usuários; para tanto, implica que a comunidade se inteire dos assuntos concernentes à escola, modifique sua visão de direção de escola e não espere decisões prontas a serem seguidas (HORA, 2002, p. 134).

### **3- A participação dos professores nas mobilizações promovidas pelo sindicato da categoria**

A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e definição de seus rumos. (ARROYO, 1980, p. 17).

De acordo com a concepção do presidente da APEOESP (2008), a categoria dos professores apresenta uma participação consistente, no movimento como um todo.

Se nós fizermos uma avaliação dentro de toda a categoria do funcionalismo público, a categoria dos professores é a que mais participa, a que mais se mobiliza e melhor organizada, temos os conselheiros e toda uma organização na representatividade da categoria. Eu gostaria que essa mobilização fosse maior, mas nós estamos vivendo também uma época política nesse país muito difícil, o trabalhador pensa duas ou três vezes antes de entrar em greve, para não ser mandado embora, tendo em vista o número de desempregados no nosso país. O próprio governo tem mecanismos para que o trabalhador não se manifeste, a exemplo, a Lei da Mordaza, que é da época da ditadura, que proíbe aos professores de falar, se ele não tiver autorização do seu superior imediato. Então, se um professor que falar a um jornal ele tem que pedir autorização, por que do contrário ele é punido. Então, tem uma série de mecanismos que o governo implantou para impedir, principalmente que o trabalhador público se manifeste. Mesmo com essas dificuldades, nós tivemos grandes mobilizações no ano de 2007, colocamos de 30 a 40 mil professores na rua, numa campanha salarial, mas também em outros momentos em que o governo estadual quis mandar embora 200 mil funcionários contratados, nós fomos para a rua e impedimos que isso acontecesse. Eu avalio que o trabalhador da educação tem uma capacidade maior de mobilização devido a nossa

organização. E hoje é muito difícil a mobilização de qualquer trabalhador, as pessoas preferem ganhar pouco que serem mandadas embora.

Já o diretor da APEOESP (2009) da subsele Marília declara que, apesar de o sindicato conseguir reunir uma boa quantidade de professores, nas assembleias e nas ruas, isso não tem repercutido favoravelmente, já que o governo estadual não tem se mostrado disposto a dialogar. “Colocamos todo mundo na rua, mas infelizmente, não estamos conseguindo, nos esforçamos para realizar uma assembléia, reunimos cerca de 10 mil pessoas e o governo simplesmente não responde”.

Considerando o movimento sindical como um todo, realmente a APEOESP é um dos sindicatos que mais consegue levar os trabalhadores para as ruas; contudo, se levarmos em conta o número total de professores existentes no Estado de São Paulo e a quantidade de pessoas que não são professores, mas participam dos atos em solidariedade à causa, o número de manifestantes nas ruas não pode ser considerado tão expressivo como menciona o diretor da APEOESP (2009).

Segundo o diretor da APEOESP (2009), uma das dificuldades em reunir os professores nas mobilizações está no fato de os novos professores não se envolverem muito devido à ausência de consciência de classe, impedindo-os de perceber a desvalorização de sua categoria.

Esses professores, a maior parte deles, são frutos do CEFAM criação do Quércio, aonde o jovem, geralmente de origem muito humilde, ia para o CEFAM para ganhar um salário mínimo. Então, quando ele se formava e passava a ganhar dois salários, isso já representava um crescimento no orçamento da família dele. Aí vem a APEOESP e reclama que o salário está baixo e propõe a greve ou outros tipos de mobilizações, resultado, esse professor não participa, porque ele acha que o salário dele está bom, pois compara com a sua condição anterior ou com os dos membros de sua família. Esse novo profissional, que representa cerca 30% da categoria. (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

Podemos afirmar, até porque fizemos o curso, que o ensino ministrado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era de alta qualidade e contava com professores que ensinavam, além das matérias específicas, *o ser professor* e as implicações políticas dessa profissão. Tal ação escassamente vivenciamos na universidade, salvo nas aulas de poucos e raros professores, ainda lá existentes, e durante nossa gestão no Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia.

Aparentemente, a baixa frequência da participação dos professores nas mobilizações está associada à pressão que estes sofrem, por parte do governo estadual, requerendo que as Diretorias de Ensino exijam que os diretores passem listas recolhendo assinaturas dos professores que resolvem aderir às greves (PROFESSOR C 13, 2008), descontando os dias de trabalho, dentre outras atrocidades.

Quando acontece uma reunião de RE para discutir sobre greve, a diretora já fica nervosa. Não sei se é por ordem da Diretoria de Ensino ou se é idéia dela mesmo, mas quando é falada a palavra greve, já passa uma lista dizendo quem é contra e quem é a favor e, coitado daquele que assinar o nome... já é perseguido. Isso não acontece só nessa escola, mas em outras também que eu já trabalhei. (PROFESSOR B5, 2007).

A questão da falta em folha e, por consequência, a perda do bônus<sup>37</sup> ou até mesmo de parte do salário é um dos elementos de coação utilizado pelo governo, a fim de que o professor não falte, especialmente para participar de mobilizações promovidas pelo sindicato.

Se o professor falta, no mesmo dia a falta dele é acusada *on-line*. Se ele participa da greve, também tem os dias descontados ou fica até mesmo sem salário. Não é só na educação, na saúde isso acontece também. Aí depois você vai tentar negociar as faltas, os governos do PSDB não negociam nada. E quando negociam, o fazem na base de reposição de aula, como se fossem eventuais. E infelizmente a reposição real do salário não acontece. Além disso, tem colegas que perdem licença-prêmio. Também tem o bônus que se o professor falta, perde e por isso, muitos vão trabalhar até doentes. (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

Outra questão importante relacionada à baixa participação dos professores nas mobilizações promovidas pela APEOESP, de acordo com grande parte dos entrevistados, refere-se à falta de discussão do sindicato com a base.

Geralmente eu não participo porque a APEOESP não vem divulgar a greve na escola. O RE coloca só um cartaz ali e não divulga nada. Acho que deveria ter uma discussão com a gente. Eu sei que eles têm várias escolas para percorrer. Outra coisa é que não há uma força, eu sinto a categoria como uma categoria muito sem união. O que acontece é que a escola X para em um dia e a escola Y para em outro dia. Em minha opinião, funcionaria se fossem marcados dois únicos dias e todos parassem nesses dois dias. Talvez no Estado isso dê um efeito positivo, mas talvez se parássemos todos juntos o

---

<sup>37</sup> A Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, institui a bonificação por resultados, no âmbito da Secretaria da Educação. De acordo com o artigo 9º o valor da bonificação por resultados a ser pago anualmente é calculada sobre até 20% da somatória da retribuição mensal do servidor, multiplicado pelo índice agregado de cumprimento de metas especificadas, obtido pela unidade de ensino ou administrativa e, **índice de dias de efetivo serviço** (SÃO PAULO, 2008, grifos nossos).

efeito seria mais forte e quem sabe, abalaria o governo. (PROFESSOR C12, 2008).

A comunicação com a base é essencial para o sucesso de uma mobilização e se os professores não sentirem que sua opinião tem importância para o sindicato, dificilmente se envolverão nas atividades promovidas pela entidade.

Em suma, o sindicato dos professores encontra-se em um momento de baixa participação de seus afiliados, não apenas por consequência da coação promovida pelo governo estadual, mas também, pela postura adotada por ele próprio. Atualmente, a comunicação com a base se faz quase exclusivamente via representante de escola (RE) e, para nós, está claro que essa tarefa está sendo bastante árdua para um professor por período e, portanto, ineficaz para o cumprimento de seu objetivo, isto é, ser o elo entre a base e o sindicato.

#### **4- Conselho de Escola e APEOESP: é possível um trabalho conjunto?**

Ao longo das entrevistas, perguntamos tanto para os professores, quanto à direção local e geral da APEOESP, sobre a possibilidade de um trabalho do sindicato em conjunto com os Conselhos de Escola. Obtivemos respostas bastante diferentes. Notamos certo grau de surpresa quanto à ideia por nós exposta, por parte dos professores, e desesperança, dos diretores do sindicato.

Eu não sei se é possível, a APEOESP tenta fazer isso desde quando nasceu o Conselho de Escola, só que a gente não consegue fazer com que a escola funcione democraticamente, não tem jeito. Não há politização do professor, ele não tem consciência de classe. O pessoal da universidade precisa ensinar isso, colocar Marx para a turma! Tem que mostrar que se ele quer se dar bem na profissão, ele vai ter que lutar. (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

O mesmo sujeito reitera que

[...] isso só é possível via RE e os ativistas da APEOESP, porque em geral, os diretores são hostis ao sindicato, o simples fato do professor dizer que é da APEOESP já muda a atitude do diretor em relação a ele, isso se ele for de direita, mas se ele for de esquerda ou centrista, ele pode até dizer 'que legal', mas em geral, eles não gostam. Se por um lado o professor não tem a consciência da importância da gestão democrática, o diretor também não tem, pelo contrário, em geral ele faz tudo para restringir cada vez mais essa participação. (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

O vice-presidente da APEOESP (2008) conta que o sindicato já realizou cursos de formação para a comunidade, a fim de capacitar os professores e funcionários para ocupar cargos em Conselhos estaduais e municipais de educação.

Nós já fizemos cursos de formação para conselheiros para os Conselhos Estadual e Municipal de Educação, não só para professores, mas também demais funcionários e também pais. Mas, nós não podemos intervir de forma direta no Conselho e nem na eleição, pois esse deve ser eleito entre os seus pares e se assim a gente fizesse, o conselho deixaria de ser democrático. Mas, é claro que o que depende da nossa ajuda, estamos à disposição. Se for necessário abrir um processo de discussão com a comunidade.

Em relação à possibilidade de uma intervenção do sindicato no Conselho de Escola, de sorte a organizar as eleições, apoiar uma chapa em detrimento de outra, não nos parece que seja uma ação antidemocrática, pois, se fosse assim, não poderia haver campanhas eleitorais com o apoio de diferentes grupos, nas eleições dos cargos do poder executivo e legislativo, na sociedade.

Para explicar a impossibilidade desse trabalho em conjunto, o vice-presidente da APEOESP (2008) alude à dificuldade de participação da comunidade no Conselho de Escola e realiza uma comparação entre a educação brasileira, europeia e norte-americana, no que concerne à participação da comunidade nos processos decisórios da escola.

A questão da democracia é uma coisa complexa do ponto de vista político e ideológico, porque dá trabalho, implica você ter que ir numa reunião no sábado e quem é que quer ir numa reunião num sábado sem ganhar nada? Para garantir que haja realmente a participação da comunidade nos Conselhos ou você faz a reunião à noite ou nos finais de semana. Então, isso deve ser uma campanha permanente, porque é necessário incorporar um conjunto de valores ao movimento, porque é um tipo de política que vai contra não só a política do estado, mas à federal. O Lula, por exemplo, fala muito de participação da comunidade, mas não faz nada para que isso aconteça de fato, ele manteve exatamente o que está na LDB, não mudou uma vírgula. Você percebe que eles têm uma concepção que é um pouco parecida com o que acontece na Europa e nos Estados Unidos, que é a participação da comunidade e ponto. No caso dos EUA, a comunidade participa porque ela banca, é muito comum, empresários fazerem doações às escolas públicas e deixarem a escola gastar como ela quiser e geralmente, quando há uma parceria aí sim a empresa quer gerenciar e tomar a frente da discussão é claro que isso também tem, um exemplo disso no Brasil é o que faz o Banco Itaú e esse tipo de parceria. É o que o Serra quer efetivar com o Plano de Dez Metas para a Educação, para a promoção de eventos culturais e melhorar a infra-estrutura da escola, que na verdade é uma versão especificada das parcerias público-privadas. (VICE-PRESIDENTE DA APEOESP, 2009).

Conforme o presidente da APEOESP (2008), o elo entre a escola e o sindicato, atualmente, é realizado pelo representante de escola (RE), professor eleito entre os pares para representar o corpo docente daquele período, no sindicato. Como o governo entende período como diurno e noturno, mesmo se a escola funcionar de manhã, à tarde e a noite, ela terá apenas dois REs.

Eu avalio que o RE seja a instância de representação mais importante de ligação entre o sindicato e a unidade escolar. O papel dele não é simplesmente levar os boletins à escola, mas sim abrir o processo de discussão com os professores, relatar o que está acontecendo e ver o que aqueles professores têm a sugerir ao movimento. Ele coordena a discussão lá dentro e leva as propostas à reunião de RE da subsede, uma vez a cada 2 meses, se aprovadas nessa reunião, essas propostas são encaminhadas ao Conselho Estadual de Representantes e o conselho aprovando vai para Assembléia e essa é uma forma de termos uma participação direta da base. (PRESIDENTE DA APEOESP, 2009).

O vice-presidente comenta sobre como se dá a participação do RE e como ele pode fazer com que as discussões e o interesse da base da categoria sejam conhecidos pelo sindicato.

[...] há reuniões bimestrais e ordinárias onde se discute as propostas que serão encaminhadas para o Conselho Representantes e o Conselho Representantes indica a proposta para a Assembléia Estadual. Então, eu diria que o RE expressa aquilo que a base, ou seja, o que os professores estão pensando na escola. O representante é aquele que fará a discussão na escola, o debate sobre o que será reivindicado na campanha salarial, quais são os eixos de reivindicações, etc. Aí o representante leva essas propostas para a reunião na subsede, vota-se e junta-se com as propostas das noventa e sete regiões do estado, depois o Conselho avalia essas propostas e realiza a votação, depois o Conselho manda isso para a Assembléia e a Assembléia vota.

Porém, o diretor da APEOESP (2009) da subsede de Marília revela que essa integração escola-sindicato, por meio do representante de escola, tem-se mostrado deficitária.

Infelizmente, a maioria dos professores participa das reuniões sem consciência da luta sindical, porque pela legislação o professor tem quatro abonos para participar das reuniões do sindicato e uma grande parcela deles é eleita pelos pares porque lá na escola os professores também não estão politizados o suficiente para escolher aquele que os represente melhor. Então quando nós chegamos na escola, nós percebemos que ele não transmitiu o recado, isto é, aquilo que foi discutido nas reuniões com o sindicato. Existe uma falha muito grande entre a APEOESP e a escola, o nosso RE não está cumprindo a sua função. Isso já vem acontecendo há muito tempo e no estado inteiro, eu como diretor falo isso com a mão no coração, mas nós temos muitos representantes que não tem um

mínimo de consciência sindical. Quando chega na escola também tem o problema que muitos diretores não dão espaço para que o RE fale e se esse RE vai falar na hora do intervalo, a discussão não acontece, também por falta de interesse dos demais.

O Professor C9 (2008) acha que “[...] seria interessante toda vez que fosse reunir o Conselho de Escola, convocar também um membro da diretoria da APEOESP, acho que seria uma colaboração rica nas discussões, inibiria as imposições do diretor”.

Na perspectiva do Professor C5 (2008),

[...] de repente a APEOESP poderia usar o Conselho de Escola, por exemplo, para ter o apoio da comunidade escolar, tanto dos pais, dos professores em geral e dos alunos, em uma greve, que é uma situação onde quase sempre a comunidade fica contra os professores. Então a APEOESP utilizaria o Conselho para expor as razões e buscar esse apoio [...]

Pelas entrevistas, assim, pudemos verificar que a interação escola e sindicato por meio do RE não tem sido bem-sucedida, pelos diversos motivos já apontados: dificuldade em estabelecer uma comunicação com os pares, ora devido à falta de interesse dos mesmos, ora pela falta de oportunidade concedida pela direção da escola e, em outros casos, pela falta de comprometimento daquele que deveria ser o elo, isto é, do RE.

## **5- Um balanço sobre a atuação da APEOESP na concepção dos professores e da direção do sindicato**

A maior parte dos professores entrevistados é filiada à APEOESP e considera o sindicato uma instância séria, que faz a luta dos professores. Mesmo aqueles que não participam de maneira engajada e desconhecem as lutas do sindicato julgam ser importante manter-se filiados, pelo fato de um dia precisarem de auxílio jurídico ou outra espécie de orientação: “[...] é aquela história que a APEOESP diz: sozinho o problema é seu!” (PROFESSOR C13, 2008). E o professor prossegue:

Ela ainda faz o que a política do país quer, eu acho que ainda falta mais força pra lutar pela gente, por uma escola de qualidade. Eu acredito que as pessoas, os cabeças que tocam a APEOESP, infelizmente ainda vão muito pela questão política, pelo partido. Vamos supor, se a elite da APEOESP é PMDB e o governador é PMDB, eles escondem um pouco as coisas, essa luta. Se o governo é PMDB e a elite é PT, eles são oposição e ferrenha. Apesar de estar lá e saber que a APEOESP está lutando, não está de braços cruzados, faz a parte dela, dentro daquilo que eles podem, mas

ainda existem coisas para melhorar. A gente pode falar da APEOESP de Marília, mas ainda existe um grupo grande lá e vários outros grupos que formam por cidade que forma o todo.

No que se refere aos resultados obtidos pela APEOESP nas mobilizações por ela realizadas, o Professor C11 (2008) avalia que só não são melhores, pois “[...] o governo é insensível! Mas a APEOESP é atuante e continua na luta [...]”.

Já o Professor B6 (2007) considera a atuação da APEOESP fraca, acentuando que, ao invés de defenderem os interesses da categoria, os diretores da entidade brigam entre eles durante a defesa das teses, com o único propósito de chegarem ao poder: “[...] eu não sei como funciona lá dentro, eu gostaria de saber, principalmente quanto eles ganham para justificar tanta sede de ter, de ficar no cargo”.

O Professor A1(2006) relata que “[...] eu já fui a um pré-congresso, tinha só algumas teses sendo defendidas. A briga entre eles foi tanta que até desisti de tentar participar de outras coisas. Eu pensei que eles discutissem juntos os problemas de toda a categoria”.

Eu acho que a atuação da APEOESP tinha que ser mais presente, teria que agir mais pelas nossas causas, como um plano de saúde melhor, por exemplo. E também, pela nossa autonomia de decidir o que devemos ou não ministrar dentro da sala de aula, o número de alunos por sala e como gastar o dinheiro que chega até a unidade escolar, não aquela coisa de verba destinada. (PROFESSOR C 10, 2008).

Outro aspecto levantado por vários professores foi o de que as chapas que concorrem às eleições na APEOESP não se mostram interessadas em divulgar seu plano de ação, mas apenas o número da chapa e os componentes de cada uma, restando aos filiados votar naquela que contenha alguém conhecido, sem saber das propostas (PROFESSOR A2, 2006; PROFESSOR B7, 2007; PROFESSOR C13, 2008).

Um dos professores resume: “Penso que a APEOESP tem muito que melhorar, e ela tem estrutura para isso, só precisa ter o foco no objetivo do sindicato: lutar pelos professores” (PROFESSOR B6, 2007).

Quando levantamos a mesma questão aos membros da diretoria da APEOESP, verificamos que é consenso que o sindicato tem trabalhado fortemente e que, infelizmente, tem sido barrado pelo governo; mesmo assim, tem resistido e



realizado a luta dos professores (PRESIDENTE; VICE-PRESIDENTE; DIRETOR; VICE-DIRETORA).

Segundo os diretores entrevistados, nunca foi tão difícil negociar com um governo, como tem sido com o PSDB-DEM. Para eles, somente haverá um avanço na condição do professorado, quando uma nova liderança estadual, diferente do partido atual, for instituída.

Entretanto, do nosso ponto de vista, o sindicato, ao invés de ficar na defensiva, esperando uma *mudança* na configuração dos governos, poderia se aproximar mais da base e realizar o debate, antes de estabelecer suas diretrizes e planos de luta, buscando, dessa maneira, uma maior unidade com o movimento dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo.

## CONCLUSÃO

Conforme a discussão que realizamos, é possível afirmar que o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) teve importante papel, na defesa da democratização da escola e da sociedade, primeiro como associação e, posteriormente, como sindicato. A APEOESP, juntamente com outros setores organizados da sociedade, foi responsável por mobilizações e greves que marcaram a história do país, na luta pela anistia e pelo estado de direito.

No percurso de elaboração desta Dissertação, ficou-nos evidente a forte influência da APEOESP, na luta pela democratização da gestão das unidades escolares, durante a década de 1980, ilustrada pela reivindicação de um Conselho de Escola deliberativo e pela participação da entidade na elaboração de emendas populares, no período de redação da Constituição Federal de 1988, que defere a gestão democrática, em seu artigo 206.

Observamos que o movimento por democracia na escola, segundo os três ciclos descritos com base em Gohn (1997), passou por um momento de otimismo, pelo momento da perplexidade e atualmente se encontra descrente, devido à avassaladora política neoliberal. Essa política, segundo o que já expusemos, tem destruído as conquistas sociais obtidas pelos trabalhadores e transformado o significado, por exemplo, da participação da comunidade na gestão da escola em prestações de serviços da comunidade à escola, sem que, contudo, haja a partilha do poder de decisão com os segmentos que dele participam.

O estudo da gestão democrática exigiu uma reflexão a respeito dos conceitos de democracia, uma vez que tivemos de definir o tipo de democracia da qual tratamos. Ao longo do trabalho, foi possível verificar que a *gestão democrática* analisada na realidade escolar tem sido caracterizada pela democracia de orientação liberal, a qual prima pela participação indireta dos sujeitos, nos processos decisórios.

Percebemos também que, de maneira geral, atualmente a gestão democrática da escola pública é abordada pela APEOESP, mas as metas colocadas para o cumprimento da política educacional se encontram diluídas entre as suas bandeiras de reivindicações e, além de não se caracterizar como luta específica, a concretização dessa política efetivamente não tem sido priorizada pelo sindicato.

Essa constatação está associada à situação de precarização das condições do trabalho docente, que, conseqüentemente, também atinge os professores paulistas. “Como lutar por gestão democrática na escola, se hoje o professor não tem asseguradas condições mínimas de trabalho e no caso do ACT, não tem nem a garantia se terá emprego no próximo ano?” (VICE-PRESIDENTE DA APEOESP, 2008).

O sindicato tem lutado hoje pelo direito do professor receber uma remuneração justa pelo seu trabalho e, ultimamente, também tem lutado pelo direito dele trabalhar, como é a situação dos ACTs. Parece brincadeira, mas têm acontecido situações em que o professor que não é efetivo participa da atribuição de aulas e é avisado de que não há uma previsão de quando receberão o pagamento do seu trabalho. Agora me diz, quer precarização maior de uma profissão? Qual é o profissional hoje que trabalha sem a garantia de quando e como receberá pelos serviços prestados? (VICE-DIRETORA DA APEOESP, 2009).

Algumas das entrevistas concedidas pelos professores foram realizadas nas escolas e, nessas ocasiões, pudemos, infelizmente, presenciar situações de falta de recursos materiais e humanos para a condução dos trabalhos escolares. Ademais, pudemos constatar a superlotação das salas de aula e a consequência disso tudo: professores doentes, com uma carga horária estafante, extremamente estressados e trabalhando para não perder o *bônus* do final de ano, que, devido à péssima condição salarial, faz toda a diferença no orçamento desses docentes.

Em um estudo publicado recentemente, intitulado *Genocídio educacional no Estado de São Paulo* – proposta de solução, revolução educacional, o professor Juvenal de Aguiar<sup>38</sup> relata o histórico da desvalorização salarial do professor, ao longo de sua carreira, em virtude da intervenção dos governos estaduais. Segundo Aguiar (2009), para repor a perda salarial ocorrida do ano de 1979 até a atualidade, seria necessário um reajuste de 250%.

Tudo foi proposital. Até a década de 1960, o salário do professor secundário era igual ao do capitão da antiga Força Pública. Por que hoje é menor do que o salário do soldado da Polícia Militar? [...] Em alguns estados, onde não há entidades combativas, há salários de professores, inferiores às vezes, ao salário mínimo [...] a APEOESP conseguiu um dos melhores salários da escola pública do país, embora ainda estejam muito abaixo [daquele reivindicado]. (AGUIAR, 2009, p. 33-38).

---

<sup>38</sup> Atual diretor da APEOESP, subsede de Marília.

De acordo com Aguiar (2009), o atual salário do professor representa menos de um terço do salário da categoria, no ano 1979. Em relação às perdas salariais acontecidas especificamente a desde o ano de 1998, o mesmo autor assegura que seria necessário um aumento aproximado de 24,43% sobre o salário-base, para que os professores recuperassem o poder de compra que tinham no ano de 1998 (AGUIAR, 2009, p. 47).

Após a análise das entrevistas, pudemos evidenciar o imaginário dos professores no que tange à gestão democrática e à APEOESP, bem como o conceito de gestão democrática adotado pelos diretores, tanto gerais, quanto locais do sindicato.

É possível constatar que os professores conhecem a gestão democrática no plano teórico, mas pouco, para não dizer nada, vivenciam essa democracia na escola. Ressaltamos que a concepção de gestão democrática, na percepção dos professores, embora seja o segmento teoricamente mais bem informado e reflexivo, se reduz a poder participar, dar sua opinião e votar. Ou seja, algo típico da democracia liberal representativa. Nada há de divisão do poder.

Segundo os professores entrevistados, os Conselhos de Escola estão fadados a decidir questões pequenas, como a data da realização de festas juninas, formaturas etc., visto que tudo já vem determinado via Diretoria de Ensino e, no caso das verbas, não há muito que se decidir, já que elas já vêm com o destino certo de onde devem ser aplicadas.

O Conselho de Escola, quando se reúne, para aprovar, por exemplo, o calendário escolar, se realizar alguma modificação que não esteja a contento da Secretaria de Educação, ele não é aprovado pela Diretoria de Ensino; se decide reter um aluno, a Diretoria de Ensino não permite e o promove e assim por diante. (DIRETOR DA APEOESP, 2009).

Na verdade, quando há um assunto que pode ser decidido pela unidade, sem a necessidade do aval da Diretoria de Ensino, em geral, as decisões já são encaminhadas pelo diretor de escola e simplesmente comunicadas ao Conselho.

Nesse sentido, a participação do professor, nesse colegiado, tem tido pouco prestígio e interesse da categoria, explicados diversas vezes pela rotatividade dos professores entre as escolas, tendo em vista que a maior parte deles completa sua

jornada em diferentes escolas, não havendo tempo para participar de maneira mais próxima do cotidiano de cada unidade.

Em relação à APEOESP, os professores acreditam que seja importante a reorganização do modo como são realizadas as mobilizações, isto é, que estas devem ser precedidas de debates com a base e respeito às opiniões colhidas. Em acréscimo, quanto à estrutura geral do sindicato, é consenso entre aqueles que militam ou não que as questões referentes à defesa da categoria deveriam estar acima das divergências internas entre as tendências políticas presentes no sindicato.

Os professores expressam, com veemência, a necessidade de uma reestruturação do sindicato, que esteja mais próximo à realidade e aos anseios da base. A pluralidade de tendências políticas, no sindicato, é um ponto positivo, pois abre um leque para diversas discussões de diferentes temas; todavia, o trabalho com a base é imprescindível, para que o sindicato tenha a adesão de seus afiliados nas atividades propostas pela entidade.

Conforme mencionamos anteriormente, pensamos que seja uma tarefa realmente difícil a dos REs, isto é, levar a discussão e enfrentar os embates sozinhos, na escola. Portanto, seria necessário um *grupo de representantes escolares em cada unidade*, que funcionasse como elo entre o sindicato e a escola, cabendo-lhe realizar as discussões do sindicato com os demais professores da unidade escolar e levar as necessidades daquele grupo para o sindicato, o que seria possível em um tempo previamente estabelecido pelos pares, durante o HTPC. Obviamente, isso deveria ser testado e adaptado, de acordo com as necessidades apontadas na realidade.

Já na visão dos dirigentes do sindicato, a participação dos professores nas mobilizações está entre as melhores, se comparada às aquelas promovidas pelos sindicatos de outras categorias, não sendo melhor, na opinião da diretoria, pela coação do governo estadual.

Na análise da concepção da diretoria, quanto à gestão democrática, é nítida a visão favorável do sindicato em relação a essa política educacional, apesar de também ser notório que o sindicato não tem essa reivindicação como uma de suas prioridades.

Disso tudo, eu coloco um desafio para o movimento dos trabalhadores da educação e o sindicato, porque para ter consciência e lutar contra tudo isso ele precisa ter autonomia, independência em relação ao governo e aos partidos políticos. **Para desenvolver a luta e alcançar suas reivindicações, muitas vezes o sindicato e os trabalhadores de forma geral vão ter que sair do terreno só do econômico** que a gente fica que é melhorar o salário, condições de trabalho, jornada, etc. **e entrar na luta pela gestão democrática da escola e esse é um desafio que no momento o Movimento talvez não esteja à altura para cumprir**, por inúmeras razões que a gente já colocou aqui. (VICE-PRESIDENTE DA APEOESP, 2008, grifos nossos).

Em suma, há uma série de trabalhos a ser desenvolvida rumo à democratização das relações escolares e, sobretudo, na organização geral dos sistemas de ensino, tendo como base a partilha de poder de decisão com a população. Esse é um trabalho a ser realizado não só pelo sindicato ou pelos professores, mas por todos aqueles que anseiam por uma educação pública, de qualidade e realmente democrática.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- AGUIAR, J. **Genocídio educacional no estado de São Paulo**: proposta de solução, revolução educacional. São Paulo: CEDI, 2009.
- ANTUNES, R. **O que é sindicalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ANTUNES, R. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- APEOESP. De associação assistencialista e antidemocrática a um sindicato combativo e democrático. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html). Acesso em: 20 out. 2009.
- APEOESP. **XXI Congresso estadual da APEOESP**: resoluções. São Paulo: CEDI, 2007.
- APEOESP. **Caderno de teses**: XXI Congresso estadual da APEOESP. São Paulo: CEDI, 2006.
- APEOESP. **XX Congresso estadual da APEOESP**: resoluções. São Paulo: CEDI, 2005.
- APEOESP. APEOESP: 60 anos de história e lutas. **Jornal da APEOESP**, nº 266, nov./dez. 2004a, p.12.
- APEOESP. **Caderno de teses**: XX Congresso estadual da APEOESP. São Paulo: CEDI, 2004b.
- APEOESP. **Formação sindical**: APEOESP e a sua história. São Paulo: CEDI, 2003a.
- APEOESP. **Caderno de teses**: XIX Congresso estadual da APEOESP. São Paulo: CEDI, 2003b.
- APEOESP. **XIX Congresso estadual da APEOESP**: resoluções. São Paulo: CEDI, 2003c.
- APEOESP. **XVIII Congresso estadual da APEOESP**: resoluções. São Paulo: CEDI, 2002.
- APEOESP. **Caderno de teses**: XVIII Congresso estadual da APEOESP. São Paulo: CEDI, 2001.
- APEOESP. **Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista**. São Paulo: CEDI, 1993a.

APEOESP. Participação garante democracia: conselho de escola – pais, alunos, professores e funcionários exercendo juntos a democracia. **Jornal da APEOESP**, nº 189, fev./ mar. 1993b, p.3.

APEOESP. Conselho de Escola: onde se pratica a democracia. **Jornal da APEOESP**, nº 188, jan. 1993c, p.5.

APEOESP. Conselho de Escola. **Jornal da APEOESP**, nº 190, mar./abr. 1993d, p. 6.

APEOESP. Professores elegem o conselho de representantes. **APEOESP em notícias**, nº 147, mai. 1988, Suplemento de Educação, p. 9.

APEOESP. Conselho de escola: mais uma arma a favor do professor. **APEOESP em notícias**, nº 116, jan./fev. 1985, p. 7.

APEOESP. Democratização da educação: gestão democrática da escola. **Jornal da APEOESP**, jun. 1981, Suplemento de Educação, p. 2.

AREDES, A. P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no Estado de São Paulo. **Organizações e Democracia**. Marília, nº 3, p. 77-88, 2002.

ARRIGHI, G. **Adam Smith em Pequim**: origens e fundamentos do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, vol. 1, nº 5, p. 05-23, jan/jun 1980.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). **A escola pública**: regulação, desregulação e privatização. Lisboa: Asa, 2003, p. 19-49.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 1996.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGUETTI, Rita de Cássia Teixeira. **A municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília (EMEFs)**. 2000. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.



BORON, A. A. **A crise do neoliberalismo e os perigos do possibilismo**. Disponível em: <[http://resistir.info/argentina/boron\\_06set04.html](http://resistir.info/argentina/boron_06set04.html)>. Acesso em: 14 fev. 2009.

BRABO, T. S. A. M. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. **Organizações e democracia**. Marília, nº 5, p.55-78, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, nº 248, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 6 dez. 2008.

CARDOSO, A. M. A década neoliberal e os sindicatos no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2003.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P.; LUGLI, R. O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da imprensa periódica educacional. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996)**: catálogo. São Paulo: Plêiade, 1997.

CISESKI, A. A. **Aceita um conselho?** Como organizar os colegiados escolares. São Paulo: Cortez, 2002.

CISESKI, A. A.; ROMOÃO, J. E. Conselhos de escola: coletivos instituintes de escola cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMOÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COÊLHO, M. V. F. Enxugamento da constituição é inconstitucional. **Revista Consultor Jurídico**, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-jul-31/proposta-enxugamento-constituicao-elitista-inconstitucional>> Acesso em: 31 jul. 2009.

CORREA, J. J. **A atuação do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato) na discussão, formulação e proposição de políticas educacionais**: uma possibilidade concreta para a transformação da educação e da escola. 2002. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2002.

COSTA, S. **Tendências e centrais sindicais**: o movimento sindical brasileiro de 1978 a 1994. São Paulo: Anita Garibaldi, 2003.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Niterói (RJ): Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília (DF): FLACSO do Brasil, 1999.

CURY, R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

DAHL, R. A. **Um prefácio à democracia econômica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

DAL RI, N. M. **Gestão democrática no sistema de ensino brasileiro**. Marília: UNESP, 2006. (mimeo).

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A política neoliberal de despolitização dos antagonismos de classe. **Revista Org & Demo**, Marília, vol. 7, n.1, p.1-10, jan/jun 2006.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DAL RI, N. M. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade**. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1988a.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988b.

DIÁRIO DE MARÍLIA. APEOESP ainda busca adesão em Marília. **Diário de Marília**. Marília, 24 jun. 2008. p. 6.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLORES, D. G. **Conselho de escola: possibilidades e limitações (um estudo de caso)**. 1996. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T.(Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FURTADO, E. L. M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2005.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENOVEZ, M. S. **Democratização da Gestão da Escola Pública**. 2002. 156f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-45.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1987.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOIANA, S. **A crise mundial, o neoliberalismo e a classe trabalhadora**. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/content/view/12555/170/>> Acesso em: 10 fev. 2009.

GONÇALVES, R. G. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: observação sobre a reforma do ensino paulista. **Revista espaço acadêmico**, nº 94, mar. Ano VIII. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/094/94goncalves.htm>. Acesso em: 22 out. 2009.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

JORNAL DA MANHÃ. Assembléia em São Paulo decide manter greve. **Jornal da manhã**. Marília, 28 jun. 2008. p. 5.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. Trad. Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da nossa época, v. 61), p.93.

MICHILIS, C. **Cidadão constituinte:** a saga das emendas populares. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MINGUILI, M. G. **A gestão da escola pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra**. Campinas - SP, 1995. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1995.

NOGUEIRA, A. J. F. M. Emergência e crise do novo sindicalismo no setor público brasileiro. In: RODRIGUES, I. J. (Org.). **O novo sindicalismo: vinte anos depois**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-72.

NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista: política educacional e resistência sindical**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v.1, nº 85, p.1127-1144, jan/jun 2004.

OLIVEIRA, R. T. C. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos (1988-1996). In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL**, 4, 1997, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 1997b. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario4/.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/.htm) > Acesso em: 23 abr. 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. ; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V. ; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional** - organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999, p. 209-219.

PINTO, J. M. R. O paradoxo do conselho de escola. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional** - organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999, p. 219-245.

REZENDE, M. J. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984)**. Londrina: UEL, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política dos professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1984.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007

SADER, E. A transição no Brasil: da ditadura a democracia? São Paulo: Atual, 1990.

SANTOS, S. J. **Movimento zapatista e educação**: direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, F. F. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. **Revista Multidisciplinar**: Maringá, PR, n.14, p.01-18, dez./jan/fev 2006/2007 Disponível em <[http://www.urutagua.uem.br/014/14santos\\_fernanda.htm](http://www.urutagua.uem.br/014/14santos_fernanda.htm)>

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE: CENP, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui a bonificação por resultados. São Paulo: SE: CENP, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 11. 625, de 23 de maio de 1978**. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Estaduais e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-11625-78-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 6 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 6 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968**. Dispõe sobre o Estatuto dos funcionários Públicos Cíveis do Estado. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei\\_n.10.261,68.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei_n.10.261,68.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: SE: CENP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984**. Altera disposições da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: SE: CENP, 2000.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SHUMPETER, J. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, R. G. **Educação**: campo de luta - um estudo sobre os congressos do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo APEOESP (1997-2006). 149 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, M. P. S. **Gestão democrática**: concepções teórico-práticas dos diretores das escolas de educação básica da cidade de Marília. 2006. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.

SILVA, C. S. B. Nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, A.; SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB**: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 23-32.

SILVA JÚNIOR, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, A. N<sup>o</sup> **Sou professor, sim, senhor!** Representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e prática pedagógica).

TINOCO, G. T. A CONLUTAS e os desafios da organização nacional dos trabalhadores da educação. In: FELIPPE, W. (Org.). **Neoliberalismo e a crise da educação pública**. São Paulo: ILASE, 2005.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento*: plano de ensino aprendizagem e projeto educativo elemento metodológico para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995, p. 11–58.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. **Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Marília, SP: Grupo Org & Demo, 2009.

VIEITEZ, C. G. A gestão democrática da escola. In: VIEITEZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (Org.). **Educação e políticas públicas**: tópicos para debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.15-52.

VIEITEZ, C. G. (Org.). **A empresa sem patrão**. Marília: UNESP:FINEP, 1996.

WEBER, M. Burocracia. In: GERTH, H. H.; MILLS, W. (Org.) Max Weber. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (Professores do Conselho)**

### **PROFESSORES DO CONSELHO**

#### **DADOS DE REFERÊNCIA DO ENTREVISTADO**

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de trabalho como professor (nesta e em outra escola):

Qual disciplina leciona?

Trabalha em outra escola?

### **MÓDULO 1**

#### **1.1. Instalações e equipamentos**

- As instalações e equipamentos existentes são adequados e suficientes? São favoráveis ao exercício da gestão democrática?

#### **1.2. Orçamento escolar**

- Qual o orçamento anual da escola e como está composto? (investimento? custeio? proveniente do Estado? proveniente da comunidade?)

- Quem determina e como se dá o uso desses recursos, na escola?

- Há uma demonstração pública do orçamento? (por ex., é colocado no mural etc.)



## **MÓDULO 2**

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES**

#### **2.1. Regime de trabalho**

- Qual é o seu vínculo de trabalho com a Escola (efetivo etc.)?
- Qual o regime de trabalho em termos de horas trabalhadas? Esse regime seria o da maioria, aqui?
- Os vínculos de trabalho e os regimes de trabalho influenciam o funcionamento da gestão democrática? Por quê?

#### **2.2. Proventos dos professores: salariais e indiretos**

- Quanto você ganha? Quais as faixas salariais dos professores? (É preciso tato. Dar a oportunidade de que se expresse em termos de faixa salarial.)
- Esse salário é o da maioria no mesmo nível?
- Há alguma relação entre os proventos salariais dos professores e o funcionamento da gestão democrática?

## **MÓDULO 3**

### **CONDIÇÕES DE ESTUDO DOS ALUNOS**

- Defina ou classifique resumidamente as características sociais, econômicas e culturais da população estudantil desta escola.
- O fato de a população ter essas características influencia de algum modo a gestão democrática?
- O bairro em que está situada a escola influencia a gestão democrática?

## **MÓDULO 4**

### **A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA ESCOLA**

HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA (assinalar os períodos mais importantes e os fatos mais relevantes acontecidos).

4. Instâncias de gestão principais da escola, sua hierarquia e as autonomias que cada uma tem (de gestão financeira, de ensino etc.)

- Quais são as instâncias de gestão da escola? Assinale a mais importante até chegar à mais simples, de 1 a 8 (1 mais importante)

- ( ) Professor
- ( ) Diretor
- ( ) Conselho Escolar
- ( ) Secretaria da Escola
- ( ) Secretaria Estadual ou Municipal
- ( ) Supervisor de Ensino
- ( ) APM
- ( ) Grêmio estudantil

- Quais os assuntos que a escola pode decidir por si mesma e quais ela não pode decidir?

- Quais os assuntos que são de competência do diretor decidir?

- Quais os assuntos que são de competência do Conselho de Escola decidir?

- Quem manda na escola?

- Quem manda mais na escola, o diretor ou o Conselho de escola?

#### 4.1. O CONSELHO DE ESCOLA

- Como foi que começou a participar do Conselho? Gosta de participar?

- Como se dá a eleição dos membros do Conselho? Há formação de chapas? Os candidatos ou chapas fazem campanha?

- Qual a periodicidade das reuniões do Conselho?

- Os alunos têm direito a palavra e voto, no Conselho?

- Quais são os meios ou agentes de que o Conselho dispõe, para fazer cumprir suas deliberações? Elas são cumpridas?

- Há problemas de COMUNICAÇÃO entre Diretor ou Conselho e comunidade escolar? As resoluções são bem divulgadas?

## **MÓDULO 5**

### **A DINÂMICA DA ESCOLA**

#### 5.1. As relações do Diretor com o Conselho

- Como é o relacionamento do Diretor com o Conselho? Como o Diretor conduz as reuniões do Conselho?
- O Diretor se considera um executor das deliberações do Conselho ou a relação é de outra natureza?
- As funções do Diretor e do Conselho não se chocam, não estão em contradição? (explicar)
- A gestão democrática não se choca com o trabalho e a autoridade do professor?

#### 5.2. As relações do Conselho com demais sujeitos escolares

- O que o Conselho decide é importante para a comunidade escolar? Se sim, dê exemplos de deliberações importantes.
- O Conselho é conhecido de toda a comunidade escolar? Ele tem prestígio? Dê exemplos de como se revela esse prestígio.
- Como é a dinâmica de uma sessão do Conselho? As crianças e jovens participam? Há discussão? Todos falam e se posicionam?

Há interesse dos membros da comunidade escolar em participar do Conselho, disputando eleições?

- Há interesse dos pais em participar do Conselho, disputando eleições?

#### 5.3. As forças mais atuantes em relação à gestão democrática

- Quando há eleições para o Conselho, quem são os atores que mais participam? (APEOESP, líderes estudantis e dos professores etc.?)

- A participação no Conselho canaliza as possíveis demandas da comunidade ou os sujeitos da comunidade preferem utilizar outras vias?

- Em relação à gestão democrática, quais são os sujeitos (massa de alunos e professores, APEOESP ou Grêmio, APM) que têm mais importância?

#### 5.4. Oposições e Conflito na Escola

- Enumere os principais conflitos que existem (ou existiram) na escola, em especial os que envolvem de algum modo o Conselho. (Explorar: conflitos entre Conselho e alunos, entre Diretor e Conselho, entre Professores e Conselho etc.)

- Um Conselho forte pode obscurecer a função do Diretor e dos professores?

- Depois da instalação da gestão democrática, os conflitos na escola aumentaram ou diminuíram?

### **MÓDULO 6**

#### **EFEITOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

6.1. Efeitos na didática, pedagogia ou organização da escola em decorrência da presença da gestão democrática

- O Sr(a). pode relatar acontecimentos escolares, em qualquer área de atividade, que foram decorrência da atuação do Conselho de escola ou da gestão democrática?

- A gestão democrática interferiu alguma coisa na inclusão/manutenção dos alunos no sistema escolar (processo de admissão/exclusão)?

- Houve alguma(s) mudança(s) didática(s) ou pedagógica(s) que decorra(m) da gestão democrática na escola?

- A gestão democrática vem interferindo no exercício de sua função aqui? Explique.

- A gestão democrática alterou alguma coisa de sua situação como profissional, em termos de condições de vida e trabalho etc.?

6.2. Efeitos nas relações pedagógicas de produção e sua percepção pelos sujeitos escolares

- Que efeitos escolares em geral o Sr. atribuiria à presença da gestão democrática?  
Exemplos a serem explorados:

- Os alunos se comunicam melhor com os professores, Diretor e funcionários?

- Há mais liberdade na escola?

- O Grêmio estudantil se tornou mais atuante ou é mais livre para suas ações?

- As relações entre professores e alunos melhoraram, com a gestão democrática?  
Explique.

- Com a gestão democrática, os alunos tornaram-se mais disciplinados e interessados no estudo ou não?

## **MÓDULO 7**

### **IDEOLOGIA, MENTALIDADE, IMAGINÁRIO ESCOLAR**

- Como você acha que é a atual gestão democrática, na escola?

- O senhor é a favor da gestão democrática, na escola? Como deveria ser a gestão democrática?

- O Diretor deve ser indicado por concurso ou eleito? Se eleito, os funcionários também teriam a possibilidade de concorrer ou não?

- Como o Sr. vê a relação entre a gestão democrática e o mérito? A gestão democrática, inclusive com a participação dos alunos e pais, pode enfraquecer a administração da escola? A participação nos órgãos como o Conselho deveria ser por mérito ou por eleição?

- É filiado à APEOESP? Como o Sr. vê a atuação da APEOESP?

- O Sr. acha que o Grêmio Estudantil deveria ter total liberdade de organização e atuação, na escola, ou não?

- O Sr. acha válido os jovens participarem da gestão democrática, com direito a voto? E as crianças? E os pais?

## **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA APEOESP**

- É filiado à APEOESP?
- (Caso a resposta anterior seja positiva.) Já participou de alguma reunião do sindicato? Qual assunto estava em pauta?
- (Caso a resposta anterior seja negativa.) Por que o Sr. nunca participou de nenhuma reunião?
- O Sr. acha que é importante o professor ser sindicalizado? Por quê?
- Para o Sr., quais os assuntos ou temas que são de competência da APEOESP ?
- O senhor se lembra de alguma campanha ou luta da APEOESP pela gestão democrática ou democratização da gestão na escola?
- O Sr. acha que lutar pela democratização da gestão na escola é uma luta para ser encaminhada pelo sindicato da categoria?
  
- Como o Sr. vê a atuação da APEOESP?
- A APEOESP já realizou algum tipo de mobilização em que os professores de sua escola foram avisados ou convidados a participar?
  
- (Caso a resposta anterior seja positiva.) Como o convite chegou até o Sr.? Qual era o assunto que estava em pauta? Os professores de sua escola participaram?
  
- A APEOESP tem algum tipo de participação/influência na gestão de sua escola? Em sua opinião, seria relevante essa participação? Por quê? Se sim, como ela ocorreria?

- A APEOESP se envolve nas eleições dos professores para os Conselhos Escolares? Ela apoia candidatos?
  
- O Sr. acredita que seria possível um trabalho da APEOESP junto aos Conselhos de Escola, visando à integração do trabalho sindicato e escola? Qual? Por quê?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Presidente e Vice-presidente da APEOESP das gestões de 2002-2005 e 2005-2008)**

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho como professor? E no sindicato?

E como fica a contabilização para sua aposentadoria, qual é o tempo necessário?

Já teve cargo de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico?

Como e quando começou a participar do sindicato?

O que é gestão democrática para o Sr.?

Como o Sr. avalia essas mudanças?

O Sr. poderia traçar um breve histórico da gestão democrática?

E como o senhor acredita que deveria ser essa gestão democrática?

Nesse contexto, como ficaria a posição do diretor de escola?

Quais os assuntos/temas priorizados pelo sindicato ?

O Sr. se lembra de alguma campanha ou luta da APEOESP pela democratização da escola ou pela gestão democrática?



O Sr. acha que lutar pela democratização da escola é uma luta que deve ser encaminhada pelo sindicato?

A APEOESP tem algum tipo de participação na gestão das escolas estaduais? Em sua opinião, essa participação seria relevante?

Quem é o conselheiro?

Qual é o papel do Representante Escolar (RE)?

Ele participa das decisões do sindicato? Como?

Quem são os Conselheiros estaduais?

- Como é composto o CR?

- A APEOESP articula candidaturas de representantes dos professores no CE? Se não, por quê?

- O Sr. acredita que esse tipo de orientação funciona para que o Conselho seja atuante?

- Como era a carga horária antes desse acúmulo de cargo? E a participação dos professores?

- Como o Sr. avalia a participação dos professores filiados, nas mobilizações promovidas pela APEOESP? Por quê?

- O Sr. acredita que seria possível um trabalho da APEOESP junto aos Conselhos de Escola, visando à integração do trabalho escola e sindicato?

- Como é a atual gestão democrática?

**APÊNDICE C - Quadro do resultado das eleições das gestões entrevistadas**

<b>Eleição de 2002-2005</b>	<b>%</b>	
<b>Chapa 1: Unidade de Categoria. (Artsind e CSC).</b>	<b>Carlos Ramiro de Castro</b>	<b>41.03</b>
<b>Chapa 2: Oposição Alternativa.</b>	<b>Edgar Fernandes</b>	<b>26.21</b>
<b>Chapa 3: Artnova.</b>	<b>Fábio de Moraes</b>	<b>21.52</b>
<b>Chapa 4:MOTE (Movimento de Oposição dos Trabalhadores em Educação).</b>	<b>Berenice Palma</b>	<b>6.11</b>
<b>Chapa 5: A base quer falar.</b>	<b>Cleide Donizette Rosa</b>	<b>3.70</b>
<b>Chapa 6: Revolução e Educação (Núcleo Professor Partido da Causa Operária).</b>	<b>Ednelson Cezaretti</b>	<b>1.39</b>
	<b>Total de votos (não inclui brancos e nulos): 57.261.</b>	
<b>Eleição de 2005-2008</b>	<b>%</b>	
<b>Chapa 1: APEOESP na luta (Artsind, CSC e Artnova).</b>	<b>Carlos Ramiro de Castro</b>	<b>51.03</b>
<b>Chapa 2: Oposição Unificada.</b>	<b>Edgar Fernandes</b>	<b>29.80</b>
<b>Chapa 3: A Oposição de verdade.</b>	<b>Antônio Carlos da Silva</b>	<b>3.33</b>
<b>Chapa 4: Oposição e Luta.</b>	<b>Berenice Palma</b>	<b>2.53</b>
<b>Chapa 5: APEOESP na escola e na luta (Alternativa Sindical Socialista).</b>	<b>Pedro Paulo V. Carvalho</b>	<b>9.88</b>
<b>Chapa 6: Oposição Revolucionária.</b>	<b>Francisco Gomes Santos</b>	<b>3.12</b>
	<b>Total de votos (não inclui brancos e nulos): 57.900.</b>	