

## EDUCAÇÃO E CONFLITO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Bluma Salomão<sup>1</sup>

As transformações econômicas e sociais ocorridas no continente desde meados dos anos 1970, inspiradas nas orientações do Consenso de Washington, têm alterado radicalmente a fisionomia do capitalismo Latino-Americano, que por meio da privatização, tanto no setor econômico, como no campo dos direitos, tem provocado, por um lado, uma maior concentração da riqueza e o empobrecimento dos assalariados, e, por outro, a criação de uma massa da população desempregada, excluindo assim, enormes contingentes de condições mínimas de sobrevivência.

Essas transformações econômicas foram acompanhadas por um sistemático ataque às organizações populares – principalmente aos sindicatos que tentam defender conquistas dos trabalhadores - como também aos partidos políticos e aos demais movimentos sociais.

Os diversos governos latino-americanos de orientação liberal conservadora, para emplacar as reformas neoliberais, trataram de suprimir conquistas e fragilizar as estruturas sindicais, além de desmoralizar todas as formas de organização social de resistência à ordem hegemônica.

O desemprego e a desregulamentação do trabalho vêm provocando graves conseqüências no movimento sindical, à luta capital/trabalho, à forma clássica de luta de classes, definida por Marx, no Manifesto do Partido Comunista, como motor de transformação da sociedade: “*A história de todas as sociedades até hoje é a história de lutas de classes*” (Marx e Engels, 1988, p.66). A concepção marxista de movimentos sociais está associada à noção de conflito, gerado pela luta de classes, inerente a todo sistema social.

Um outro elemento importante da análise marxista destacado por Cadarso(2001) “é a idéia de que os movimentos sociais não são simples reações contra a injustiça, mas que, transcendendo-a, existe o que chamam interesses de classe”. Interesses, que são o fundamento cientificamente objetivavel dos programas de ação e das ideologias, o qual

---

Professora da Universidade Estácio de Sá e da Universidade Cândido Mendes.

pressupõe uma reinterpretação em base materialista deste tipo de fenômenos sociais. (Cadarsó, 2001, p.24)

Enquanto Marx entendia que as classes sociais são geradas pela base econômica de cada modo de produção, Thompson (2002), integrante do novo marxismo inglês, ao criticar esse conceito estático e “anti-histórico” de classe, afirmou:

As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada por meio de relações de produção, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e a valorar em termos de classe, vindo, pois a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico”. (Thompson, 2002, p.274)

Ainda que, parte dos conflitos ocorridos na América Latina, principalmente a partir da segunda metade da década de 90, não devam ser entendidos como conflitos de classe na concepção marxista ortodoxa, isso não significa que, eles não sejam oriundos da relação de dominação de classe, e que, seus protagonistas não pertençam a uma determinada classe social.

A essas lutas incorporam-se uma multiplicidade de sujeitos sociais que mantém suas diferenças. Não prevalece a identidade de classe definida como em décadas anteriores, mas continua sendo o sujeito “trabalhador” (urbano e rural) o eixo articulador da resistência.” (Herrera, 1999, p.14)

Contudo, ao contrário do que é difundido pelos meios de comunicação de massa, monopolizados pelos representantes da ideologia liberal, esse conflito tem exercido um papel importante na resistência às mudanças econômicas, políticas e culturais, promovidas como consequência das políticas neoliberais. Pode-se perceber que, ao lado da luta sindical, avançam movimentos específicos de camponeses e indígenas, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e o movimento zapatista no México, que reivindicam a reestruturação agrária na região.

Professores e estudantes também têm demonstrado um forte poder de resistência ao ataque neoliberal à educação pública. As lutas contra a privatização da educação e pela qualidade do ensino têm provocado fortes mobilizações e greves prolongadas de

professores e alunos em diversos países da América Latina, como no México, na Argentina, no Uruguai e no Brasil. Ao lado dos movimentos de estudantes e professores das redes públicas de ensino fundamental e médio, que se fizeram presentes, ao longo de toda a década de 90, com paralisações, greves e grandes mobilizações de rua, encontramos também, os movimentos de professores do ensino superior, que inclusive, no ano de 1998, promoveu um forte movimento grevista no nosso país.

No Brasil, na década de 90, o conflito no campo educacional adquiriu um caráter diferente do da década anterior. Enquanto nos anos 80 a mobilização sindical ocorria, principalmente, em torno dos interesses imediatos do grupo profissional - o que Gramsci (1968) denominou de “momento econômico-corporativo” -, nos anos 90, com as reformas neoliberais em curso, o movimento sindical adquiriu nova consciência e transformou a luta pela educação pública num escudo de resistência à implantação dessas políticas. (Gramsci, 1968, p.50).

Nesse novo momento, o papel do sindicato deixa de ser meramente o de dirigente de uma luta puramente economicista, ou seja, aquele que atua apenas nas questões corporativas, para, como propôs Gramsci, assumir uma postura de enfrentamento não mais pontual, e sim de embate entre projetos estruturalmente distintos.

Sendo assim, o sindicato passou a desempenhar a função do intelectual orgânico, pois segundo este autor, “uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (Gramsci, 1995, p.21).

Nesta década, as reformas já se faziam presentes e o país enfrentava sucessivas crises do plano real. Reportando-nos mais uma vez, a Gramsci, esse momento “é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, no seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados” (Gramsci, 1968, p.50).

Por fim, ao longo da década passada, pudemos perceber que o contexto de conflitividade foi intenso e diversificado, com crescente mobilização de diversos setores da sociedade civil contra o atual modelo econômico, mesmo que, na maioria das vezes, “a

*agenda desses movimentos, centrada na defesa dos direitos sociais, é denunciada pela grande imprensa e pelo governo como corporativista” (Leher, 2001, p.163-164).*

Essa é, sem dúvida, a maneira utilizada para descaracterizar a insatisfação e a resistência dos movimentos sociais, que mesmo de forma ainda tímida, vêm buscando na unificação o contraponto ao setor hegemônico<sup>2</sup>.

Convivendo com a estrutura educacional brasileira e com as políticas governamentais implementadas, principalmente nas duas últimas décadas, vimos nos deparando com questões que, para nós que atuamos tanto na estrutura educacional, quanto no movimento social organizado, vêm nos impulsionando à pesquisa e à busca de caminhos que nos levem ao enfrentamento da realidade imposta através do receituário neoliberal.

Portanto, para que possamos compreender os conflitos gerados, no campo da educação, na década de 1990, escolhemos como objeto deste estudo, a atuação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) no enfrentamento das Reformas Educacionais implantadas pelo então Governador Mário Covas, e que tiveram como referência a política educacional do Presidente Fernando Henrique Cardoso, contextualizando o momento histórico e levando em consideração as mudanças ocorridas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

O convite que fazemos, neste momento, é o de: através deste texto, realizarmos um mergulho na implantação das reformas neoliberais, com aprofundamento do contexto de conflitividade, e entendermos como o movimento dos professores manteve acesa a luta pela educação pública.

### ***A política educacional brasileira nos anos 90 e as principais reformas educacionais no Estado de São Paulo***

O Banco Mundial, no final dos anos 80, formulou um conjunto de reformas a serem aplicadas nos países endividados para atender às necessidades de expansão do capital internacional. Essas reformas, que ficaram conhecidas como “Consenso de Washington”, defendiam, principalmente, o equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos

---

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo “setor hegemônico” para identificar o grupo que impulsiona as políticas de cunho Neoliberal.

públicos; a abertura comercial; a liberalização financeira; a desregulamentação dos mercados internos e a privatização das empresas e dos serviços públicos.

Embora esses países pudessem, num primeiro momento, enfrentar recessão e aumento da pobreza, só assim, afirmava o Banco, seria possível retomar num futuro próximo o crescimento econômico, e chegar ao desenvolvimento sustentável.

Entretanto, o que verificamos após todos esses anos é que os países periféricos, que sofreram o ajuste neoliberal imposto pelos organismos internacionais, aprofundaram cada vez mais sua crise de endividamento, sua dependência ao capital financeiro internacional, o que tem permitido a esses organismos, exercer um controle crescente sobre a organização interna desses países.

Assim, a reestruturação dos países periféricos, embasadas pelas políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), resultou no fim do desenvolvimento autônomo e na forte desestabilização da estrutura interna desses países, que passaram a apresentar índices de desemprego, miséria e violência ainda mais elevados do que antes.

No Brasil, a ideologia neoliberal apresentada como única via para enfrentar a crise nacional foi, paulatinamente, ganhando credibilidade junto às elites e tornou-se hegemônica a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sendo assim, é importante destacar o papel relevante da educação na reforma do Estado brasileiro que, como podemos notar, no primeiro governo de Fernando Henrique (1995-1998), sofre uma profunda reformulação, tomando como base

o conceito de equidade social da forma que aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. (Oliveira 1999, p.74)<sup>3</sup>

A educação, na nova proposta do Banco, afirma Fonseca (2002), está vinculada ao mercado de trabalho segmentado. Se por um lado, ainda encontramos o mercado moderno,

---

<sup>3</sup> A “Conferência de Educação para Todos”, que aconteceu em março de 1990, em Jomtien, estabeleceu como orientação priorizar o ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, e a defesa de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade, relativizando o dever do Estado.

urbano, com empregos protegidos, por outro, encontramos um fortalecimento do mercado tradicional, informal, sem proteção trabalhista, em que atua a maior parte da população economicamente ativa. Sendo assim, não há lugar para o desenvolvimento autônomo dos países nem para a inclusão de todos os indivíduos. É a isso que o Banco chama de “equidade”, na verdade, uma distribuição desigual.

Portanto, na ótica do Banco, como a maioria da população está inserida no mercado tradicional, não há motivo nem necessidade de uma educação de longa duração e custos elevados. Por isso, o Estado deve priorizar o ensino fundamental, também segmentado, ou seja, um nível de ensino desvinculado do outro, para que a maior parte da população possa, o mais rápido possível, dirigir-se ao mercado de trabalho tradicional e, portanto, não aspirar aos empregos do setor moderno.

Nesse sentido, as reformas educacionais indicadas pelo Banco Mundial apresentaram basicamente dois eixos: uma centralização decisória e uma descentralização executiva, materializada na proposta de municipalização da educação do Estado de São Paulo. Este segundo eixo volta-se para uma educação “racional e eficiente”, capaz de reduzir os custos, o que implica a divisão de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, e significa ampliar o espaço de ingerência da iniciativa privada, principalmente no ensino superior, e destinar os recursos públicos, de preferência do âmbito municipal, à universalização do ensino fundamental. É a partir desse ponto de vista que a defesa da descentralização deve ser entendida. Tanto a descentralização que induz à privatização do ensino, quanto a descentralização que promove a municipalização da educação primária como forma de desresponsabilizar o Estado com esse nível de ensino.

Não é por outro motivo, que o governo federal promoveu um conjunto de reformas que expressa, na racionalização da aplicação dos recursos públicos e na descentralização, o caráter de subordinação a esses organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial. Mas, na justificativa apresentada à sociedade afirmava ser “necessário promover a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos (cobertura, processos de gestão, qualificação profissional, resultados, infra-estrutura física etc.)” (Gohn, 2001, p. 98).

O eixo descentralização/racionalização tem, na municipalização do ensino e na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF), a principal articulação do governo federal para ampliar o atendimento ao ensino fundamental sem aumentar os recursos destinados a esse nível de ensino, repassando aos municípios, muitas vezes às unidades mais pobres da Federação, a responsabilidade com esse nível de ensino.

Na realidade, a municipalização e o FUNDEF<sup>4</sup> fazem parte da política de descentralização do governo federal que repassa a responsabilidade do investimento na educação para outros setores da sociedade. Porém, a formulação e o controle da aplicação dessa política são altamente centralizados, o que não permitiu a participação da sociedade na sua elaboração.

### ***As reformas educacionais no Estado de São Paulo***

As mudanças na legislação nacional, como a Emenda Constitucional nº 14, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o FUNDEF, entre outras, forneceram a base legal e determinados instrumentos para que o governo de Mário Covas implementasse uma série de projetos que vão na mesma direção dos projetos globais de Fernando Henrique Cardoso, conferindo-lhes maior eficácia e racionalização de recursos, muito longe de representar preocupação com a educação democrática e de qualidade social.

Para justificar a reformulação da política educacional nesse estado, Teresa Roserley Neubauer da Silva, Secretária de Educação do governo de Mário Covas, em março de 1995, apresentou um documento intitulado: *Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo*, contendo um diagnóstico da rede pública paulista, no qual destacava o estado precário em que se encontravam a rede física, o trabalho pedagógico e o quadro de pessoal.

No diagnóstico, a Secretária de Educação atribui a responsabilidade pelo quadro precário em que se apresentava a rede, à estrutura administrativa ineficiente dos governos anteriores. No entanto, é interessante notar que os três governadores que estiveram à frente do Estado de São Paulo após a ditadura militar, e imediatamente anteriores à gestão de

---

<sup>4</sup> Para o então presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Carlos Augusto Abicalil, o Fundef é um exemplo claro de violação da Constituição no que diz respeito à educação. A municipalização que vem sendo perpetrada desde 1997 de modo a jogar sobre os ombros dos municípios 47 milhões de estudantes, tem servido, apenas, para desonerar o estado e para dar aos prefeitos uma oportunidade de aumentar suas receitas por meio da superlotação de salas de aulas. ( CNTE notícias, nº 67, Dezembro de 2001 / Janeiro de 2002, p. 5).

Mário Covas, eram do PMDB, partido ao qual pertenceu Mário Covas, bem como muitos dos futuros membros de sua equipe na Secretaria Estadual de Educação (SEE). Um outro aspecto importante a ser destacado é que, também, a prof<sup>a</sup>. Teresa Roserley Neubauer da Silva, que atuou na Comissão Coordenadora do Programa de Educação de Mário Covas, esteve presente como consultora na Secretaria Estadual de Educação (SEE) no governo de Antonio Carlos Fleury Filho, além de haver intermediado, no governo de Orestes Quêrcia, um convênio entre a SEE e o Banco Mundial.

Dessa forma, a SEE, para enfrentar o diagnóstico apresentado, propõe um projeto de reforma educacional com os seguintes eixos: *“racionalização organizacional, mudanças no padrão de gestão (a partir de medidas de desconcentração, promovendo o enxugamento da máquina administrativa) e ações visando a melhoria da qualidade do ensino”* (Gohn, 2001,p.108), como forma de superar os problemas apontados.

De acordo com o governo Covas, um aspecto que precisava ser combatido dizia respeito ao tamanho da Rede Educacional de Ensino. Esta era, inclusive, a justificativa utilizada para promover a descentralização da educação, que no Estado de São Paulo assumiu a forma de parceria com o setor privado ou com os municípios.

Para tanto, a estratégia adotada seria o repasse, via convênio, de parte do ensino fundamental para os municípios. Tal estratégia seria reforçada pela constituição do FUNDEF, que induziria à municipalização desse nível de ensino no Estado.

A Secretaria de Educação, ao enfatizar a participação da sociedade no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista, buscava propiciar a autonomia de gestão em nível local, instituindo ação conjunta entre as Associações de Pais e Mestres (APMs), o setor privado e demais entidades da sociedade civil. Cortina (2000), chega a afirmar que:

Para a SEE a democratização parecia ater-se à questão de Autonomia e recursos para as APMs. A participação dos pais e alunos junto à equipe escolar foi considerada fundamental na melhoria do desempenho da escola, por isso fortaleceu-se o repasse direto de recursos às APMs e a direção das escolas. (Cortina, 2000, p. 61).

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, um outro componente associado à política de descentralização do ensino, foi instituído pela SEE através do Decreto n<sup>o</sup> 40.473 de 21 de novembro de 1995, e tem como justificativa o



funcionamento em um único prédio dos dois segmentos do ensino fundamental e, também, em alguns casos, do ensino médio.

Desse ponto de vista, a opção tomada pela SEE – reorganização das escolas da rede estadual de ensino – instituiu a separação em prédios diferentes das quatro primeiras séries do ensino fundamental e das quatro últimas séries dessa modalidade de ensino e a separação do ensino médio, do restante do ensino fundamental.

Segundo o documento que apresenta as diretrizes para a educação, a reorganização das escolas representaria um dos mecanismos necessários ao aumento da racionalização da rede. Antes que uma medida de caráter pedagógico, como foi veiculado pela SEE, a reorganização das escolas visava à diminuição de gastos e de desperdícios do sistema, expressos em um hipoteticamente excessivo número de professores e de salas” (Adrião, 2001, p.108).

Esse processo causou grandes problemas, tanto para professores, que tiveram seus locais de trabalho alterados, como para alunos e pais, que passam a ter seus filhos estudando em escolas diferentes e distantes umas das outras, além de, em muitos casos, ver aumentada a distância entre suas residências e a escola.

A reorganização da Rede, somada à exigência de um número mínimo de alunos para a formação de turmas, passando a exigir no início do ano de 1996 um quantitativo mínimo de 35 alunos para a abertura de turmas de 1ª à 4ª série, de 40 alunos para turmas de 5ª à 8ª série e 45 para as três séries do ensino médio, causou a superlotação das salas de aula com conseqüente demissão de aproximadamente “*cinquenta e dois mil professores*” (Arelaro, 2002, p. 20).

A municipalização do ensino em São Paulo, como nas demais regiões do país, está relacionada, principalmente, ao primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, à municipalização da 1ª à 4ª série que o Programa de Reorganização das Escolas já havia separado do segundo segmento do ensino fundamental e, portanto, estava livre para ser repassada aos municípios.

A intensificação da municipalização do ensino no estado de São Paulo governado por Mário Covas pode ser observada através do crescimento das matrículas no fundamental efetivadas nos municípios paulistas. Segundo Arelaro (2002), no ano de 1996, esses

municípios eram responsáveis apenas por 13,8% das matrículas desse nível de ensino, enquanto em 2001, esse percentual saltou para 50,3%.

Levando em consideração que um grande empenho foi efetuado por parte dessa gestão para promover a descentralização da educação, especialmente aquela voltada para atribuir aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental, o resultado obtido com a municipalização de apenas 33% de todo o ensino fundamental, não foi o mais satisfatório, uma vez que *em termos nacionais, constatamos que São Paulo atingiu, em 2001, proporção menor de municipalização do que a média brasileira, em 1975* (Arelaro, 2002, p.21).

### ***Pequeno Histórico da Luta pela Educação Pública no Estado de São Paulo***

O estudo da educação do Estado de São Paulo nos revela a peculiaridade desse estado em relação aos outros estados da federação. Em primeiro lugar, ele *construiu e consolidou o sistema educacional que pode ser considerado o núcleo mais antigo das políticas sociais implantadas no Estado* (Perez, 2000, p. 38).

A crescente industrialização e o pensamento liberal que embasavam a defesa da instrução pública no início do período republicano são considerados elementos historicamente formadores do caráter estadual da política educacional paulista. A educação constitutiva de valores da nova sociedade urbana e industrial era defendida tanto pelo empresariado, interessado na qualificação profissional, quanto pela população, que pressionava cada vez mais o poder público por escolas para seus filhos.

A adaptação à vida urbana e as estratégias de sobrevivência são marcadas pela idéia mais imediata de apropriação de algum tipo de saber, que pode ser dado pelo acesso a qualquer curso de rápida duração. Essa necessidade é conhecida nos meios de comunicação de massa como mercadoria cujo consumo vale a pena incentivar, pois se reconhece que o trabalhador dela precisa como ferramenta para sua sobrevivência (Sposito, 1993, p. 370).

Como reflexo dessa característica peculiar ao Estado de São Paulo, Perez (2000) afirma que:

A média de participação do poder estadual no ensino primário há algumas décadas é de 80%. Nos anos 50 e 60 há um leve acréscimo, 84%, com

diminuição da rede privada. Em 1960, 94% das matrículas do primário estão na rede pública” (Perez, 2000, p. 40).

O modelo de desenvolvimento capitalista da época, aliado às pressões dos grupos sociais de maior poder aquisitivo, permitiu que nas décadas de 1960 e 1970 houvesse um investimento significativo do sistema educacional do Estado de São Paulo nos ensinos superior e médio, o que se modificou, nos anos de 1980 e 1990, quando novamente o discurso de priorização do financiamento para o ensino fundamental, sem ampliar os recursos deste nível de ensino, reduziu, significativamente, os investimentos nos demais, ação legitimada tanto pelo discurso da racionalização quanto pela dicotomização entre os diversos níveis de ensino.

Na verdade, todo esse investimento na expansão das matrículas não foi suficiente para resolver os problemas decorrentes da insuficiência de vagas, inclusive, no ensino fundamental, que se agravou ainda mais com a intensificação do processo migratório e a crescente urbanização na década de 1970, provocados sobretudo pela expulsão da população do campo para a cidade.

Essa população excluída de suas necessidades básicas passa a se organizar nos diversos bairros da periferia da cidade de São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980, para modificar sua condição de despossuída. A luta por educação, para seus filhos, como também para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria, tornou-se um forte elemento de mobilização desses grupos sociais, que acabaram por contribuir para a expansão do ensino fundamental paulista.

### ***Pequeno Histórico da APEOESP - entidade representativa da luta dos professores do estado de São Paulo***

APEOESP<sup>5</sup> é um sindicato que representa os professores do Estado de São Paulo, filiado a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Até o ano de 2002, sua base era composta por 135 mil

---

<sup>5</sup> Todos os dados aqui reproduzidos estão disponíveis em: <<http://www.apeoesp.org.br> e no Estatuto da APEOESP (2001).

associados, sendo que já atingiu 150 mil associados, no ano de 1995. Para organizar a luta sindical dos professores em todo o estado de São Paulo, a APEOESP, possui uma Sede própria, no centro da capital do estado, como também, 92 Subsedes, próprias ou alugadas, e 242 Regionais, que não possuem local próprio de funcionamento. Essas Subsedes e Regionais estão localizadas em cidades ou regiões do interior do estado, da Grande São Paulo, e na Capital, e possuem representantes no Conselho Estadual.

Toda essa estrutura está montada e organizada através de várias instâncias de participação e deliberação. A começar, na base da categoria, atuando junto às escolas encontramos o Representante de Escola (RE), que é o associado eleito pelos professores em cada unidade escolar, sendo um por período, constituindo a Organização nos Locais de Trabalho. A eleição do representante de escola se dá no início de cada ano letivo e suas reuniões ordinárias ocorrem trimestralmente por Subsede/Regional, antecedendo a reunião do Conselho Estadual de Representantes.

Assembléia Regional, convocada por ocasião das campanhas salariais, tem como objetivo mobilizar os professores, organizar a campanha e deliberar sobre propostas indicativas ao Conselho Estadual de Representantes.

A organização da Subsede/Regional é implementada por uma Executiva composta pelos professores eleitos para o Conselho Estadual de Representantes, para o Conselho Regional de Representantes e pelos membros da Diretoria que pertencem à região. Dentre os membros da executiva da Subsede/Regional haverá um Coordenador, um Secretário e um Tesoureiro, sendo que estes cargos devem ser preenchidos pelos Conselheiros eleitos na região, mediante escolha na reunião de posse.

A APEOESP possui uma Diretoria Estadual Colegiada, com mandato de três anos, que representa o principal órgão executivo dessa entidade, sendo responsável pelas deliberações nos intervalos das reuniões do Conselho Estadual de Representantes (CER).

A direção eleita em junho de 2002, respeitado o princípio da proporcionalidade<sup>6</sup>, era composta por 120 membros dentre eles 27 integrantes da Diretoria Executiva. Embora, seis chapas tenham participado desse pleito, apenas três atingiram o patamar mínimo exigido<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Na eleição de 2002, foi aplicado o princípio da proporcionalidade entre as chapas que concorreram, dentro de critérios aprovados no Congresso de 2001.

<sup>7</sup> Cada chapa para compor a direção da entidade, precisa atingir um patamar mínimo de 20%. Caso concorram mais de três chapas, esse patamar cai para 10%.

Sendo assim, as forças políticas que compuseram essa direção estavam assim distribuídas: Articulação Sindical e Corrente Sindical Classista com 55%; Oposição Alternativa (Movimento por uma Tendência Socialista - MTS, forças de esquerda do Partido dos Trabalhadores e independentes), com 25% e ArtiNova (fração da Articulação Sindical) com 20%. Um fato novo, que desperta a nossa atenção, na disputa eleitoral da APEOESP de 2002, é a chapa da fração da Articulação Sindical concorrer em separado.

Um dado importante que percebemos na composição das três últimas gestões que pesquisamos, é o fato de numa categoria majoritariamente feminina, a direção da Entidade expressar uma folgada maioria masculina, numa proporção aproximada de 40% para 60% respectivamente. Vale ressaltar que no Estatuto da APEOESP, encontramos a Reserva de Vagas de 30% para qualquer gênero.

O Conselho Estadual de Representantes (CER), é uma instância deliberativa, composta por professores representantes de Subsedes/Regionais, que elege um conselheiro estadual para cada 200 associados, e pela Diretoria. São membros natos desse Conselho todos os 27 integrantes da Diretoria Executiva, os demais integrantes da Diretoria Estadual Colegiada, não eleitos para o Conselho, têm direito apenas a voz nessa instância.

***Até que ponto a luta dos professores em conjunto com a comunidade, pode ter contribuído para, se não impedir, ao menos minimizar esse processo?***

Considerando-se que a luta pela educação pública no estado de São Paulo, com vitórias e derrotas, avanços e retrocessos, como vimos anteriormente, esteve sempre presente no cenário do século XX, fomos buscar nas publicações da APEOESP<sup>8</sup> assim como em jornais, revistas, cadernos de Conferências e Teses de Congressos a resistência apresentada pelos professores frente à política de municipalização implementada, principalmente pelo governo Covas, a partir de 1995.

Com base nos documentos analisados, verificamos que essa questão manteve uma forte presença nos debates sindicais, assim como nas preocupações da maioria dos

professores e no restante da comunidade escolar que, igualmente, foi atingida pelos seus efeitos.

No caso da APEOESP, inclusive, seus dirigentes e filiados acreditam, majoritariamente, que municipalizar a educação pode ter como consequência a desarticulação da estrutura de um sindicato que, até o ano de 1995, contava com uma base estadualizada, na Unidade da Federação que historicamente constituiu a maior Rede de Educação desse país.

A fragmentação da Rede Estadual com a conseqüente pulverização dos professores pelas diversas cidades pode acarretar, ao longo do tempo, uma perda da Referência da Entidade frente a esses professores que, municipalizados, passam a conviver com realidades específicas, se desvinculando assim, da luta estadual.

Podemos observar também, no período estudado, as divergências existentes entre as formulações das Teses apresentadas aos Congressos da APEOESP. Verificamos que no Congresso de 1998, ao final do primeiro governo de Mário Covas, o bloco de oposição continuou insistindo na crítica à diretoria do sindicato, da mesma forma em que o fizera anteriormente, por ocasião do Congresso de 1995, no primeiro ano desse governo, quando afirmou que aquela diretoria não priorizava a denúncia e a mobilização, mas sim a negociação com o governo, como maneira de alterar o projeto governamental de municipalização.

Entretanto, em 1998, o balanço da luta contra municipalização apresentado pela diretoria da APEOESP é bastante positivo, chegando a afirmar que “centenas de debates e reuniões realizadas em todo o Estado chegaram a barrar a intensidade da municipalização pretendida pela SEE”, o que é confirmado pelas estatísticas.

Se por um lado é verdade que a municipalização no Estado de São Paulo não avançou na mesma proporção que em outras regiões do Brasil, é fato também que a atuação da diretoria da entidade é fortemente criticada pelo Bloco da Nova Opção, coletivo de oposição à diretoria, que a acusa de não ter criado condições adequadas para fomentar a insatisfação e, até mesmo, a revolta da população e dos professores prejudicados com a

---

<sup>8</sup> A APEOESP foi fundada em 1945, no município de São Carlos, interior de São Paulo. Após 1979 tornou-se não só o maior sindicato de professores do Brasil, como também, o maior sindicato da CUT. Em 2002, sua organização comportava mais 666 Conselheiros Estaduais, 1293 Conselheiros Regionais e 4213 Representantes de Escola. (<http://www.apeesp.org.br>)

reestruturação das escolas e a municipalização do ensino. Pelo contrário, a sua concepção de luta sindical, que priorizou o espaço institucional no lugar de articular o movimento, fez com que esta fosse atropelada por ele.

Mesmo assim, reconhecemos que em alguns municípios, comunidades e professores organizados conquistaram vitórias pontuais, que não modificaram a política mais global do governo estadual, porém conseguiram, a nível local, reverter o processo já instaurado, e assim contribuir para o fortalecimento do movimento de resistência.

### **Referências Bibliográficas**

ADRIÃO, Theresa M.F. (2001). *Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*. 227f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ANDERSON, Perry (1995). “*Balanço do neoliberalismo*”. In: SADER, E.& GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 9-23

ARELARO, Lisete R. G. (1999). *A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências*, texto reproduzido em cópia.

ARELARO, Lisete R. G. (1999). “*Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento ‘Balanço do primeiro ano do FUNDEF – Relatório MEC’*”. In: DOURADO, L. (org.). *Financiamento da educação básica*. Campinas, Autores Associados.

ARELARO, Lisete & VALENTE, Ivan. (2002). *Educação e Políticas Públicas*. São Paulo, Xamã.

CADARSO, Pedro L. L. (2001). *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid, Espanha, Siglo XXI de España.

- CORTINA, Roseana Leite (2000). *Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização*. 279f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FONSECA, Marília (2002). “O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira”. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Vozes, pp. 46-62.
- GENTILI, Pablo (1995). “Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias”. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, pp. 228-250.
- GOHN, Maria da Glória (2001). “Educação, trabalho e lutas sociais”. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo, Cortez, pp. 89-119
- GRAMSCI, Antonio (1968). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (1995) .*Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira
- HERRERA, Ernesto (1999). “A ‘ordem’ neoliberal em pleno caos”. In: *Jornal Em Tempo* n. 311 – 312 . São Paulo, Edições ET.
- LEHER, Roberto (2001). “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos’ movimentos sociais na educação”. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo, Cortez, pp. 145-174
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1988). “*Manifesto do Partido Comunista*”. In: *Classicos do pensamento político*. Petrópolis, Vozes.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (1999). “As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social”. In: OLIVEIRA, Dalila A. & DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 69-94.



PEREZ, José Roberto Rus (2000). *Avaliação, impasses e desafios da educação básica*. Campinas, Editora da Unicamp & Annablume Editora.

SPOSITO, Marília Pontes (1993). *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo, Hucitec: Edusp THOMPSON, E.P. (1989). *A formação da classe operária inglesa*. “A força dos trabalhadores”. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

THOMPSON, E.P.. (1997). *A formação da classe operária inglesa*. “A árvore da liberdade”. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

THOMPSON, E.P. (2002). “Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’”. In: NEGRO, Antonio L. & SILVA, Sergio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. São Paulo, Unicamp, pp. 269-281.

## DOCUMENTOS:

APEOESP. *Jornal da APEOESP* – trinta e três números cobrindo o período de abril de 1995 a dezembro de 1998. Número de edições consultadas: n.ºs. 205 a 210, referentes aos meses de maio a dezembro de 1995; n.ºs 211 a 221, referentes aos meses de janeiro a dezembro de 1996; n.ºs 222 a 230, referentes aos meses de março a novembro de 1997; e 231 a 240, referentes aos meses de março a dezembro de 1998.

APEOESP. *Projeto de Educação Continuada, Coletivo de Formação – Apeoesp (Cadernos 1 a 5)*

APEOESP. *Caderno Especial Plano de Carreira – Estados e Municípios*, julho de 1997.

APEOESP. *Caderno de Teses do XIV Congresso Estadual*: 1995.

APEOESP. *Cadernos de Teses do XVII Congresso Estadual*: 1998.

APEOESP. *Projeto da APEOESP para a formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo*. In: *Subsídios para as conferências regionais de educação*. Secretaria de Assuntos Educacionais e Culturais. São Paulo, p. 15-22, 15 de setembro de 1997.

APEOESP. *Jornal Especial da APEOESP*. *Governo Covas: quatro anos de autoritarismo, exclusão, desemprego*, fev./mar. de 1999.

CNTE. Jornal CNTE Notícias Ano VII, n. 37 março/abril 1995. Brasília.

CNTE. Jornal CNTE Notícias Ano XIII, n. 67 dezembro 2001/ janeiro 2002, Brasília.