



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

O ESPÍRITO, O CORPO E O JOGO:
INTELECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS NA ATEMPA
(ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE PORTO ALEGRE) E SUAS FORMULAÇÕES E AÇÕES
EM TORNO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Marco Mello

2015

Marco Mello

O ESPÍRITO, O CORPO E O JOGO:
INTELECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS NA ATEMPA
(ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE PORTO ALEGRE) E SUAS FORMULAÇÕES E AÇÕES
EM TORNO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Análise Sociológica de Políticas Educacionais e Currículo

CIP - Catalogação na Publicação

Mello, Marco

O espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação / Marco Mello. -- 2015.

689 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. ATEMPA - Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre. 2. Políticas Curriculares. 3. Associativismo Docente. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marco Mello

O ESPÍRITO, O CORPO E O JOGO:
INTELECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS NA ATEMPA
(ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
DE PORTO ALEGRE) E SUAS FORMULAÇÕES E AÇÕES
EM TORNO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – UFRGS - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS

Prof^a Dra. Maria Clara Bueno Fischer
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Roberto Machado
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG

Prof. Dr. Julián Jose Gindin
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF

Para a Bê, a Lu, a Cacá e o Bem.

Porque é o amor que nos constitui e nos faz *ser-mais*.

“A História não é uma fábrica para a manufatura da Grande Teoria (...); também não é uma linha de montagem para a produção em série de pequenas teorias. Tampouco é uma gigantesca estação experimental na qual as teorias de manufatura estrangeiras possam ser ‘aplicadas’, ‘testadas’ e ‘confirmadas’. Esta não é absolutamente sua função. Seu objetivo é reconstituir, ‘explicar’ e ‘compreender’ seu objeto: a história real”.

THOMPSON, Edward Paul. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.p.56.

“A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”.

MÉSZÁROS, Itsván. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 76.

AGRADECIMENTOS

À colaboração imprescindível das direções da ATEMPA e do SIMPA.

Às funcionárias Elisandra, da ATEMPA, e Jerusa, do SIMPA, pela paciência e disposição para o acesso às informações solicitadas e aos colegas em espaços de representação da ATEMPA, Conselhos de Direitos, Comissões, integrantes do Conselho de Representantes, Fóruns de EJA e Fórum da Inclusão Escolar.

Às funcionárias e funcionários do Memorial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Museu de Comunicação Hipólito José da Costa e Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre pela presteza no acesso aos acervos respectivos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa: Graziella, Simone, Tiago, Ricardo, Iana, Arthur e Rodrigo, amigas e amigos queridos com os quais aprendi tanto e que foram coparticipantes ativos do processo de reflexão do qual esse trabalho resultou.

Aos amigos “das antigas” e novos, companheiros e companheiras com quem compartilhei versões parciais deste texto e que, com suas sugestões, críticas, apoio desinteressado, risos e entusiasmados elogios, contribuíram para qualificar o texto na versão apresentada.

À Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Educação, pela concessão de um turno semanal ao longo de três semestres para que pudesse cursar algumas das disciplinas do Programa de Pós-Graduação.

Ao Prof. Dr. Luís Armando Gandin, orientador desta dissertação, de quem tive generosa acolhida e o privilégio de partilhar muitas afinidades temáticas, políticas e teórico-metodológicas, pela orientação segura, dedicação, competência e companheirismo.

À banca examinadora: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer, Prof. Dr. Carlos Roberto Machado e Prof. Dr. Julián Gindin, pela disponibilidade, pelas leituras críticas qualificadas e contribuições generosas.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde, em diferentes momentos, tive oportunidade de qualificar minha formação como educador e pesquisador e fazer a imersão em um contexto ao mesmo tempo problematizador e criador.

À Rede ASTE – Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação – e seus dedicados entusiastas.

À Anália, amor de toda uma vida, interlocutora intelectual e companheira de todas as horas, por tudo.

RESUMO

Esta dissertação investiga as formulações e ações da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), a partir dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuaram, em relação às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2012. A delimitação espaço-temporal da pesquisa se justifica por ser um período de gestões trabalhistas na condução das políticas educacionais que se seguiram a gestões sucessivas da Frente Popular (1989-2004), nas quais a capital gaúcha foi administrada por uma coalizão de partidos de esquerda sob a condução do Partido dos Trabalhadores (PT), quando a Rede Municipal de Ensino vivenciou profundas transformações na sua gestão e particularmente em relação a processos de reorganização curricular de cunho progressista. De outro lado, no mesmo período, o cenário nacional foi caracterizado pela incidência de políticas educacionais e curriculares sob as gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, que causaram profundos impactos nas redes públicas. Sob esse pano de fundo, a investigação busca perceber como os trabalhadores em educação e suas organizações responderam a esse novo período histórico. Os referenciais teóricos utilizados se assentam no método hermenêutico-dialético e se circunscrevem como um estudo na perspectiva da educação crítica relacional. Para tanto, os conceitos de *hegemonia*, *intelectuais*, *contradição* e *totalidade* são operados ao longo do trabalho. Os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa utilizados combinam uma ampla análise documental com a realização de entrevistas a dirigentes do movimento associativo-sindical e a ativistas em espaços de representação, além da observação participante. A gênese do associativismo dos trabalhadores em educação na RME de Porto Alegre é recuperada, e a ATEMPA é apresentada: suas origens, objetivos, estrutura organizacional, representações externas, composições e concepções dos grupos políticos que a animaram em sua instância diretiva, bem como as principais ações de cada uma das gestões. A pesquisa apresenta uma síntese das referências trabalhistas e o novo gerencialismo educacional na caracterização das gestões educacionais petistas à frente do Ministério da Educação, e do amalgamento de distintas tradições que configuraram o *gerencialismo moreno*, em especial a partir da segunda gestão pedetista (2009-2012). A partir de um mapeamento das redes de relações sociopolíticas, constituída pela ATEMPA, são analisadas como as experiências de classe, o pertencimento e a circularidade política dos ativistas constituem elementos centrais para a definição das prioridades das políticas curriculares por parte da ATEMPA. Três políticas curriculares são analisadas, com base nas próprias percepções dos ativistas: gestão democrática e organização curricular, inclusão escolar de qualidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa concluiu reconhecendo conquistas significativas por parte da ATEMPA nas lutas em defesa dos princípios, marcos legais e mecanismos de gestão democrática já existentes, mas também identifica que não foi dada centralidade ao enfrentamento da política curricular como um eixo de formulação e ação, em especial em relação à agônica crise da organização curricular dos Ciclos de Formação, considerada a principal inovação no período do projeto Escola Cidadã, o que contribuiu para uma ampliada e contínua descaracterização de sua proposta inicial por parte dos gestores pedetistas. As políticas curriculares relativas à Educação Especial e Educação Inclusiva implicaram em conquistas parciais, com nuances distintas em relação a aspectos normativos, curriculares e organizativos. A Educação Especial foi uma iniciativa corporativa que se transmutou em símbolo de um projeto educacional

em disputa com a SMED e internamente entre o movimento associativo. A EJA foi uma das políticas curriculares vigorosamente destacadas desde a base das escolas e que destoaram da condução geral da direção da ATEMPA, por expressar posições distintas dos intelectuais orgânicos que nesse espaço atuaram orientados por perspectivas contra-hegemônicas. Conclusões gerais indicam que a ATEMPA se caracterizou por um forte localismo e isolacionismo em termos de articulação com movimentos sociais e populares. Essa forma de ação, associada à crise do Programa Democrático e Popular dos governos locais, ao moderantismo petista sob o influxo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e ao transformismo da corrente política Democracia Socialista, agrupamento majoritário na condição da ATEMPA, impactou fortemente as referências de intelectuais críticos progressistas, que viveram entre a orfandade de uma referência local e a adoção de um reformismo educacional moderado desde o alto. Tais elementos configuraram fatores de decisiva influência no silenciamento de críticas às políticas curriculares nacionais e globais por parte dos intelectuais identificados fortemente com tal projeto, sob um rearranjo do bloco de poder dominante. A conjunção desses fatores levou a ATEMPA, portanto, ao não enfrentamento às principais políticas curriculares da síntese produzida sob o *gerencialismo moreno*.

Palavras-chaves: Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre – Intelectuais orgânicos - Políticas Curriculares – Rede Municipal de Educação de Porto Alegre-RS - Associativismo docente.

MELLO, Marco. *O espírito, o corpo e o jogo: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 689 pgs.

RESUMEN

Esta disertación investiga las formulaciones y las acciones de ATEMPA (Asociación de Trabajadores de la Educación de la Municipalidad de Porto Alegre), de los intelectuales orgánicos colectivos que trabajaron en ella en relación con el plan de estudios de las políticas de la Concejalía Educación Municipal en el período 2005 a 2012. La delimitación espacio-temporal de la investigación se justifica por la presencia en el período de las administraciones del trabajo en la gestión de las políticas educativas que siguió a los sucesivos gobiernos del Frente Popular (1989-2004), en la que la capital del estado fue administrado por una coalición de partidos de izquierda bajo la conducción de los Trabajadores del Partido (PT), cuando la Red de Educación Municipal experimentó profundos cambios en su gestión y en particular para los procesos de reorganización curricular de cuño progresistas. Por otro lado la escena nacional en el período se caracterizó por la incidencia de las políticas educativas y curriculares con Lula y Dilma Rousseff gestiones que causaron un profundo impacto en las redes públicas. Bajo este contexto, la investigación busca entender cómo los trabajadores de la educación y sus organizaciones respondieron al nuevo período histórico. El marco teórico utilizado se basa en el método hermenéutico-dialéctico y se limita a un estudio desde la perspectiva de la educación crítica relacional. Por lo tanto, la hegemonía de los conceptos, intelectual, contradicción y todos son operados a lo largo del trabajo. Los procedimientos metodológicos e instrumentos de investigación combinan una amplia revisión documental con entrevistas a líderes del movimiento asociativo y activistas sindicales que representan a los espacios, así como la observación participante. La génesis de la asociación de trabajadores de la educación en RME de Porto Alegre se recupera y la ATEMPA aparece: sus orígenes, objetivos, estructura organizativa, representaciones externas, composiciones y concepciones de los grupos políticos que animaron en su caso la política, las acciones clave de cada una de las administraciones. Desde la caracterización de los esfuerzos educativos petistas delante de investigación identifica SMED, de la segunda gestión pedetista (2009-2012) la fusión de diferentes tradiciones que dieron forma al gerencialismo oscuro, una síntesis entre el trabajo y las referencias del nuevo gerencialismo educativo. A partir de un mapeo de las redes sociopolíticas de relaciones, constituido por ATEMPA se analizan las experiencias de clase, pertenencia y circularidad política de los activistas son elementos clave para la comprensión de la priorización de políticas curriculares de la Atempa. Se analizan tres políticas curriculares, a partir de sus propias percepciones de los activistas: la gestión democrática y la organización curricular, de inclusión escolar de calidad y Juventud y Educación de Adultos. La investigación concluyó reconociendo logros significativos por el ATEMPA las luchas en defensa de los principios, marcos legales y mecanismos de gestión democrática ya en el lugar, sino que también identifica que la centralidad no fue dado a enfrentar la política curricular como un eje de la formulación y de la acción, sobre todo en relación con la organización curricular crisis agónica de los Ciclos de Formación, considerada la principal innovación en el período del proyecto Escuela Ciudadana, lo que contribuyó a una distorsión ampliada y continua de su propuesta original por los administradores pedetistas. Políticas curriculares relativas Educación Especial y Educación Inclusiva como resultado logros parciales, con diferentes matices en relación con normativo, organizativo y curricular. La Educación Especial inclusiva es una iniciativa corporativa que se transmuta en un símbolo de un proyecto educativo en disputa con SMED e internamente entre el movimiento asociativo. La EJA era

una de las políticas del plan de estudios independientes con vigor desde la base de las escuelas y desataron la conducción general de la dirección de Atempa para expresar diferentes posiciones de los intelectuales orgánicos que actuaron en este espacio, guiado por perspectivas contrahegemónicas. Los resultados generales indican que ATEMPA se caracterizó por un fuerte localismo y el aislacionismo en términos de relación con los movimientos sociales y populares, asociada a la crisis del Programa Popular Democrática y los gobiernos locales, el moderantismo petista bajo la influencia de gobiernos Lula da Silva y Dilma Rousseff y el evolucionismo de la Democracia Socialista corriente política, el grupo mayoritario en la condición ATEMPA, hacia la gobernanza, impactó fuertemente los referenciales de los intelectuales críticos progresistas que vivieron entre el huérfano de una referencia local y la adopción de un reformismo moderado desde arriba. Estos elementos en forma influyen decisivamente factores en el silenciamiento de las políticas curriculares nacionales y globales críticos de intelectuales fuertemente identificados con un proyecto de este tipo, en virtud de un reordenamiento del bloque de poder dominante. La combinación de estos factores llevó a no enfrentar la ATEMPA en contra de la gran síntesis de las políticas curriculares producido bajo el gerencialismo oscuro.

Palabras clave: Asociación de Trabajadores de la Educación de la Municipalidad de Porto Alegre - intelectuales orgánicos - Políticas Curriculares - Red Municipal de Porto Alegre-RS de Educación - Asociación Docente.

MELLO, Marco. *O espírito, o corpo e o jogo: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 689 pgs.

LLISTA DE TABELAS, QUADROS E ESQUEMAS

1. TABELA: ASSOCIAÇÕES DOCENTES NO BRASIL (1874-2009)
2. TABELA: QUANTIFICAÇÃO E TEMATIZAÇÃO DAS DEMANDAS APRESENTADAS PELA ATEMPA EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES. (2006-2012)
3. TABELA: NÚMERO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA RME (2005-2012)
4. TABELA: UNIDADES DA REDE MUNICIPAL E REDE CONVENIADA (2005 E 2012).
5. ORGANOGRAMA: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ATEMPA.
6. QUADRO: PRINCIPAIS DIRETRIZES E AÇÕES NO ÂMBITO CURRICULAR NAS GESTÕES MARILÚ MEDEIROS E CLECI JURACH NA SMED (2005-2012)
7. DIAGRAMA: ATEMPA NA REDES HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS
8. TABELA: ESCOLAS, TURMAS DE SIR E MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA RME (2005-2012)
9. TABELA: PROPOSTAS DO MOVIMENTO DE DEFESA DAS ESCOLAS ESPECIAIS (2007)
11. TABELA: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA RME (2005-2012)
12. QUADRO FUNCIONÁRIOS DA PMPA (DEZ. 2012)
13. TABELA DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (SMED-SME) FILIADOS AO SIMPA (DEZ.2012)
14. QUADRO – DESEMPENHO ELEITORAL DE SOFIA CAVEDON (PT) NAS ELEIÇÕES PARA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES ((2000-2012)
15. QUADRO: RESULTADOS DO PT NAS ELEIÇÕES ESTADUAIS E NACIONAIS (1982-2010)
16. QUADRO: RESULTADOS DO PT NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS (1982-2012)

LISTA DE ANEXOS

1. QUADRO: RELAÇÃO DOS PROFESSORES PRESENTES À ASSEMBLEIA DE FUNDAÇÃO DA APMPA (1964)
2. QUADRO: DIRETORIA PROVISÓRIA APMPA (Ago.1964)
3. QUADRO: DIRETORIA APMPA (Fev 1967)
4. QUADRO: DIRETORIA PROVISÓRIA APMPA (Ago 1985)
5. QUADRO: PRESIDENTES DO CR – CONSELHO DE REPRESENTANTES/ APMPA (1989-1991)
6. LOGOMARCA DA AMPA (S/D)
7. ORGANOGRAMA DA AMPA (S/D)
8. ORGANOGRAMA DA APMPA (1986)
9. QUADRO: DIRETORIA APMPA (1986-1987)
10. QUADRO: DIRETORIA APMPA (1988-1989)
11. QUADRO: DIRETORIA APMPA (1990-1992)
12. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1993-1995)
13. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1996-1998)
14. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1998-2001)
15. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2002-2004)
16. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2004-2007)
17. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2007-2010)
18. QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2010-2013)
19. QUADRO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS ASSOCIADOS: APMPA – ATEMPA (1985-2012)
20. TABELA: NÚMERO DE ASSOCIADOS POR ESCOLA/LOCAL DE TRABALHO (2012)

21. QUADRO: DIREÇÕES DA ATEMPA E PERTENCIMENTOS POLÍTICOS (GESTÃO 2005-2007)
22. QUADRO: DIREÇÕES DA ATEMPA E PERTENCIMENTOS POLÍTICOS (GESTÃO 2007-2010)
23. QUADRO: DIREÇÕES DA ATEMPA E PERTENCIMENTOS POLÍTICOS(GESTÃO 2010-2013)
24. LOGOMARCA ATEMPA (1992)
25. LOGOMARCA CAMPANHA DE ASSOCIAÇÃO “JUNTOS SOMOS MAIS”. ATEMPA (2009)
26. LOGOMARCA GREVE ATEMPA E SIMPA
27. LOGOMARCA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE
28. QUADRO DE PRESENÇAS NAS ASSEMBLEIAS DA ATEMPA (2005-2012)
29. QUADRO: ATIVIDADES DE CARÁTER FORMATIVO PROPORCIONADAS PELA ATEMPA RELATIVAS ÀS POLÍTICAS CURRICULARES (2005-2010)
30. LOGOMARCAS – SMED (2012)
31. QUADRO DE VEREADORES INTEGRANTES DA CECE, PRESIDÊNCIA E VICE-PRESIDENCIA
32. QUADRO: POLÍTICAS CURRICULARES MUNICIPAIS PAUTADAS NA CECE – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES (2005-2012)
33. CARTAS-ABERTAS, MANIFESTOS, MOÇÕES DE APOIO E ABAIXO-ASSINADOS ATEMPA 2005-2012)
34. TABELA: PREFEITOS DE PORTO ALEGRE E SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABONG - Associação Brasileira de ONGs
AEC – Associação de Educação Católica
AFM – Associação dos Funcionários Municipais
ANAMPOS – Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais
ANDES - Sindicato dos Professores do Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pesquisas em Educação
AL - Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul
AP – Administração Popular
APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APMPA - Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APP- Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APS – Ação Popular Socialista
ASRP - Associação Sul Riograndense de Professores
ARTSIND – Articulação Sindical
ASS – Alternativa Sindical Socialista
ATAR - Assessoria Técnica e Articulações em Redes
ATEMPA - Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
Alegre
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAED – Comissão de Assuntos Educacionais/PT
CEA - Confederação de Educadores Americanos
CEB - Câmara de Educação Básica
CECE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte, da Câmara de Vereadores
CEDS - Centro de Estudos e Debates Socialistas
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CLT – Consolidação dos Direitos Trabalhistas
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes
CME - Conselho Municipal de Educação
CMET – Centro Municipal de Educação Paulo Freire
CMVPA - Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMDEPA - Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência de Porto Alegre
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONCLAT – Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (1981)
CONCLAT - Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (1983)
CONCLAT - Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (2010)
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação de Estabelecimentos de Ensino
CORES-Educação – Conselho de Representantes da Educação junto ao SIMPA
CPB - Confederação dos Professores do Brasil
CSTG - Conselho Sindical dos Trabalhadores Gaúchos
CUFA - Central Única das Favelas
CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPPERS – Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul
CPPB - Confederação de Professores Primários do Brasil
CR – Conselho de Representantes
CSC – Corrente Sindical Classista
CSD – CUT Socialista e Democrática
CSP-CONLUTAS - Central Sindical e Popular CONLUTAS
CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT - Central Única dos Trabalhadores
CT – Conselho Tutelar
CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
DC – Diário de Campo
DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação
DEE – Diretoria de Educação e Ensino
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DL – Democracia e Luta
DMLU – Departamento Municipal de Limpeza Urbana
DRU - Desvinculação de Recursos da União
EaD - Educação a Distância
DO – Diário Oficial de Porto Alegre
DS – Democracia Socialista
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Educação Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EE – Educação Especial
EM – Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FACED/UFRGS: Faculdade de Educação/UFRGS
FARSUL – Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul
FECOMERCIO - Federação do Comércio de Bens e Serviços do Rio Grande do Sul
FEMARS – Federação do Magistério do Rio Grande do Sul

FIERGS – Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul
FMDCA – Fórum Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes
FECI-COLORADO – Fundação Educacional e Cultura do Sport Club Internacional
FEEJA – Fórum Estadual de EJA
FEMARS – Federação do Magistério do Rio Grande do Sul
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FME – Fórum Mundial de Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FS - Força Sindical
FSM - Fórum Social Mundial
FUNDEF - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
FP – Frente Popular
GAP – Grupo de Apoio e Assessoria Pedagógica
GATS – Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (OMC)
GEEMPA - Grupo Estudo Epistemologia do Município de Porto Alegre
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IAMPA - Instituto de Assistência Médica de Porto Alegre
IE – Internacional da Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE (IPERGS) – Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul
IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação da Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MES – Movimento de Esquerda Democrática
MEP – Movimento de Emancipação do Proletariado
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MP – Ministério Público
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
NAI – Núcleo de Ação Interdisciplinar
NAI - Núcleo de Ação Institucional
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

NCST - Nova Central Sindical dos Trabalhadores
OBSERVAPOA – Observatório da Cidade de Porto Alegre
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OP – Orçamento Participativo
OP-SMED – Orçamento Participativo da Educação
OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDC – Partido Democrata Cristão
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PDP – Programa Democrático-Popular
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME - Plano Municipal de Educação
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
POLOP - Organização Revolucionária Marxista Política Operária (ORM-POLOP)
PPG/EDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPa – Parceria Público-Privada
PPP– Projeto Político-Pedagógico
PRB – Partido Republicano Brasileiro
PRC – Partido Revolucionário Comunista
PREVIMPA - Departamento de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Porto Alegre
PROIFES-Federação - Federação de Sindicato de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSOL- Partido Socialismo e Liberdade
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
REDE ASTE - Rede de Pesquisadores em Associativismo e Sindicalismo em Educação
REE – Rede Estadual de Educação

RME – Rede Municipal de Educação
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE – Serviço de Apoio Socioeducativo
SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPE-RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPRO-RS - Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SIR – Sala de Integração e Recursos
SME – Sistema Municipal de Esportes
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SMOV – Secretaria Municipal de Obras e Viação
SMS – Secretaria Municipal da Saúde
SMSSS - Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social
Ts – Totalidades de Conhecimento
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGT - União Geral dos Trabalhadores
UMESPA – União Municipal dos Estudantes de Porto Alegre
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPS – Unidade Popular Socialista

SUMÁRIO

Lista de Figuras Tabelas, Quadros e Gráficos e Diagramas

Lista de Anexos

Siglas e Abreviaturas

INTRODUÇÃO.....	23
I - Um mapa inicial da pesquisa	28
1.1 Justificativas para a investigação.....	28
1.1.1 Problema de pesquisa	35
1.1.2 Objetivos da pesquisa	36
1.2 Método hermenêutico-dialético	36
1.3 Procedimentos e caminhos metodológicos	39
1.3.1 Pesquisa documental	40
1.3.2 Entrevistas.....	41
1.3.3 Observação participante	42
1.4 O processo de investigação sob a reflexividade ética	44
1.5 Sobre o título: O espírito, o corpo e o jogo.....	47
II - Referenciais teórico-conceituais.....	50
2.1 Educação crítica relacional	50
2.2 Currículo e política curricular	54
2.2.1 Currículo.....	54
2.2.2 Política Curricular	56
2.3 Ferramentas conceituais	58
2.3.1 Hegemonia	58
2.3.2 Intelectuais	66
2.3.3 Contradição	75
2.3.4 Totalidade.....	79
2.4 Relações Conceituais.....	82
III - Associativismo e sindicalismo docente e a ATEMPA.....	84
3.1 Concepção de Associativismo e Sindicalismo docente.....	84
3.2 Inventário sobre o associativismo e sindicalismo docente.....	86
3.2.1 Gênese do associativismo docente no Brasil (do séc. XIX até meados do século XX)	87
3.2.2 Da heterogeneidade e transformação nas organizações docentes (de 1930 a 1970) à formação e mobilização dos sindicatos de trabalhadores em educação (de 1970 até meados da década de 1980)	94

3.2.3 Diversidade, amplitude e desafios na ação sindical docente	100
3.3 Síntese provisória e pistas para seguir em frente	102
3.4 Associativismo docente em Porto Alegre e os nexos com a revisão da literatura	103
3.5 História do Associativismo entre os trabalhadores em educação no município de Porto Alegre	106
3.5.1 Nascedouro e ocaso no contexto da ditadura civil-militar (1964-1968)....	108
3.5.2 Reorganização e primeiras lutas (1979-1988)	115
3.5.3 Da APMPA à ATEMPA: ciclos de lutas sob as Administrações do PT (1989-2004).....	129
3.5.4 ATEMPA sob o signo do Trabalhismo aqui e do Lulismo lá (2005-2012).	150
3.5.4.1 Gestão 2004-2007.....	150
3.5.4.2 Gestão 2007-2010: Renovação e Luta.	155
3.5.4.3 Gestão 2010-2013: Educação e Luta	161
3.6 Síntese parcial e análise: História da APMPA/ATEMPA.....	167
3.7 Estrutura e caracterização da ATEMPA	175

IV - Caracterização das políticas educacionais e curriculares da SMED/POA

SMED/POA	181
4.1 Administrações Populares sob o signo das gestões petistas (1989-2004).	183
4.2 Um sopro sob as brasas: a terceira geração do trabalhismo na educação municipal.....	198
4.2.1 A tradição trabalhista na educação de Porto Alegre	202
4.2.2 Gestão Marilú Medeiros (2005-2008)	205
4.2.3 Gestão Cleci Jurach (2009-2012)	209
4.2.4 Principais diretrizes e ações no âmbito curricular nas gestões de Marilú Medeiros e Cleci Jurach na SMED (2005-2012)	217
4.3 Síntese parcial: as ambiguidades do <i>gerencialismo moreno</i>	223

V - A ATEMPA nas relações sociopolíticas: territórios, escalas e redes... 229

5.1 Epistemologia das redes	230
5.2 Diagrama descritivo-analítico: relações políticas, alianças táticas e estratégicas na rede de relações	234
5.2.1 Sindicato dos Municípios	239
5.2.2 Movimentos Sociais e Populares	254
5.2.3 Sindicalismo docente e de trabalhadores em educação e Centrais Sindicais	270
5.2.4 Conselho Municipal de Educação.	280
5.2.5 Câmara Municipal de Vereadores e o mandato da vereadora Sofia Cavedon (PT)	294
5.2.6 Partido dos Trabalhadores	313
5.3 Experiências de classe e circularidade do capital político.....	317
5.4 O todo e as partes	324

5.5 Síntese parcial: dilemas e desafios dos intelectuais críticos no meio associativo docente sob a nova hegemonia conservadora.....	346 346
6.1 As políticas curriculares sob a ótica da ATEMPA.....	347
6.2 Gestão Democrática e Organização Curricular.....	366
6.2.1 Defesa do legado: dos Conselhos Escolares à Conferência Municipal e Congresso Municipal de Educação.....	366 370
6.2.2.1 Projetos Político-Pedagógicos	373
6.2.2.2 Referenciais curriculares para o Ensino Fundamental.....	381 398
6.2.2.3 Organização curricular por Ciclos de Formação.....	402
6.2.3 Educação de turno integral.....	403
6.2.4 Concurso público e parcerias público-privadas	405
6.2.4.1 CUFA-RS	405
6.2.4.2 FECI-Colorado	408
6.2.4.3 Instituto Ronaldinho Gaúcho	
6.2.5 Política de avaliação padronizada em larga escala.....	418
6.2.6 As denúncias de assédio moral e a personalização das responsabilidades	430 436
6.2.7 A ATEMPA frente ao gerencialismo moreno	453
6.2.8 Síntese parcial: Gestão Democrática e Organização Curricular	453
6.3 Inclusão escolar de qualidade.....	456
6.3.1 Breve caracterização da Educação Especial e Inclusão Escolar na RME..	466
6.3.2 As lutas para evitar o fechamento das escolas especiais.....	475
6.3.3 A organização do Fórum de Inclusão Escolar.....	477
6.3.4 Regulamentação da Educação Inclusiva.....	484
6.3.5 Ampliação da luta pela Inclusão.....	
6.3.6 Síntese parcial: A ATEMPA e o simbolismo da Inclusão.....	493 493
6.4 Educação de Jovens e Adultos	497
6.4.1 Breve caracterização da EJA na RME.....	497
6.4.2 Reenquadramento legal.....	
6.4.3 Organização do Conselho de Representantes de EJA, Comissão de EJA/ ATEMPA e participação nos Fóruns de EJA.....	497
6.4.4 Regulamentação da EJA junto ao Conselho Municipal de Educação.....	508
6.4.5 Reafirmação da organização curricular por Totalidades de Conhecimento	
6.4.6 Rejeição do Ensino Médio na EJA	
6.4.4 Regulamentação da EJA junto ao Conselho Municipal de Educação.....	527
6.4.5 Reafirmação da organização curricular por Totalidades de Conhecimento	530

6.4.6 Rejeição do Ensino Médio na EJA	520
6.4.7 Balanço crítico dos programas de caráter compensatório	527
6.4.8 Síntese parcial: A EJA e a ATEMPA penteada a contrapelo	530
.	
6.5 Conclusão: A ATEMPA frente às políticas curriculares	543
CONSIDERAÇÕES FINAIS	571
Fontes primárias e Periódicos: APMPA, ATEMPA, AMPA e SIMPA.....	582
Periódicos e volantes de caráter associativo, sindical e partidário.....	
Periódicos de ONG´s	
Periódicos da grande imprensa	
Resultados eleitorais.....	
Programa de Governo	
Fóruns interinstitucionais	
Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre	
Conselho Municipal de Educação	
Prefeitura Municipal de Porto Alegre	
Legislações e normativas	
Entrevistas	
Livros e artigos	
ANEXOS	
.	659

INTRODUÇÃO

Este trabalho privilegia um dos sujeitos sociais ainda pouco tematizado e analisado no universo acadêmico: o associativismo docente. Menos significativas ainda tem sido as produções sobre as políticas curriculares sob o ponto de vista do associativismo e do sindicalismo docente. Esta dissertação enfrenta esses dois temas a partir de um contexto e um recorte bem preciso: o da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 2005 a 2012, sob a gestão de governos pedetistas à frente da Secretaria Municipal de Educação.

O objetivo que orienta esta pesquisa se concentra em identificar e analisar as formulações e ações de intelectuais orgânicos coletivos que atuaram na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) em torno das políticas curriculares produzidas no período.

O trabalho se desenvolve através de sete partes. Caracterizo-as brevemente de modo a apresentar ao leitor uma visão de conjunto do texto.

No Capítulo I, apresento o mapa inicial da investigação realizada: justificativas, problema de pesquisa e os objetivos que balizaram a pesquisa. Ancoro o trabalho no método hermenêutico-dialético, que caracterizo e sobre o qual apresento os procedimentos e caminhos metodológicos que orientaram o trabalho de campo: pesquisa documental, entrevistas e observação participante. Destaco ainda um adendo em torno do processo da investigação no meio militante e a importância da reflexividade ética. A última seção apresenta brevemente chaves de leituras em torno do título que leva este trabalho.

O Capítulo II apresenta os referenciais teórico-conceituais nos quais a pesquisa está embasada a partir da Educação crítica relacional. Exponho as leituras e concepções de currículo e política curricular, centrais neste trabalho, e as macroferramentas conceituais utilizadas: hegemonia, intelectuais, contradição e totalidade. Ao final, faço uma amarra desse conjunto de referências.

Já o **capítulo III** faz parte de um esforço de reconhecer o legado e a importância do conhecimento historicamente produzido, sistematizado e disponibilizado em torno da área e temática escolhida para o estudo: o associativismo docente e o sindicalismo entre os trabalhadores em educação, que já têm uma significativa produção acadêmica. Conceituo e recupero elementos que

considero centrais para a compreensão da identidade e história do associativismo e do sindicalismo docente no contexto brasileiro, gaúcho e porto-alegrense.

Nessa parte do trabalho, investigo a gênese do associativismo dos trabalhadores em educação na RME de Porto Alegre, recuperando a trajetória da APMPA e as lutas em torno de seu legado até a criação da ATEMPA. Estabeleço, portanto, nexos, em vários momentos, entre as condições de seu surgimento com a história econômica e política do país para me deter na história da ATEMPA, suas origens, objetivos, estrutura organizacional, representações externas, além das principais ações de cada uma das gestões em relação às políticas educacionais que vigoraram e as tensões existentes. Destaco ainda a composição e as concepções dos grupos políticos que a animaram em sua instância diretiva.

No **IV capítulo**, apresento as distintas gestões que, desde as experiências das administrações petistas, conduziram a política educacional no município de Porto Alegre. Destaco as principais políticas educacionais e curriculares e ações de cada período, consciente de que se trata de um panorama amplo – pano de fundo das discussões centrais que travo no decorrer do trabalho. Destaco, com maior ênfase, o período que a pesquisa cobre: de 2005 a 2012, o que compreende duas gestões sob a administração trabalhista na Secretaria Municipal de Educação. Neste capítulo, apresento a caracterização do que chamei de amalgamento de distintas tradições que configuraram o *gerencialismo moreno*, uma síntese entre as referências educacionais trabalhistas e o novo gerencialismo educacional.

O **capítulo V** versa sobre o papel das redes de relações sociopolíticas, constituída pela ATEMPA e os intelectuais orgânicos que nela atuaram no período: sindicatos, movimentos sociais e populares, sindicalismo docente e de trabalhadores em educação, centrais sindicais, Conselho Municipal de Educação, parlamento e partido político. Neste capítulo, utilizei de um instrumental metodológico para operar com as relações sociopolíticas que foram tecidas pela ATEMPA e nas quais ela se envolveu. Tratei de estabelecer os vínculos e injunções existentes entre intelectuais orgânicos, agentes políticos e as principais forças político-ideológicas endógenas e exógenas atuantes no movimento associativo-sindical no período em foco. Relaciono, em todo o capítulo, as políticas locais com outras dimensões multiescalares de modo a evidenciar as conexões globais, as relações entre as

políticas curriculares e a dimensão da construção, manutenção e disputa em torno de projetos hegemônicos e de caráter contra-hegemônicos.

Mostro ainda como as experiências de classe, o pertencimento e a circularidade política dos ativistas constituem elementos centrais para a compreensão na definição das prioridades das políticas curriculares por parte da ATEMPA.

No **capítulo VI**, trato do núcleo central da pesquisa, as representações e lutas da ATEMPA face às políticas curriculares. Para tanto, um conjunto de situações-problemas são apresentadas e analisadas, a partir das próprias percepções dos ativistas. Destaco e analiso três políticas curriculares que tiveram, por parte da ATEMPA, manifestações mais incisivas ao longo do período, a saber: a) Gestão democrática e organização curricular; b) Inclusão escolar de qualidade; c) Educação de Jovens e Adultos. Para cada uma delas, abro e examino pormenorizadamente as temáticas destacadas com uma análise crítica das elaborações e estratégias traçadas pelo associativismo docente, inclusive dos silêncios em relações às questões candentes. Faço uma síntese parcial para cada uma das políticas curriculares e, ao final desse capítulo, apresento os principais resultados a que o estudo chegou, na forma de dez tópicos, com um breve arrazoado em torno de cada um deles.

Na **última seção**, teço as considerações finais, em especial em torno dos desafios dos intelectuais orgânicos críticos que atuam no associativismo docente em um cenário de crise de referências políticas e programáticas e rearranjo do bloco de poder hegemônico. Recupero uma visão de conjunto sobre a ATEMPA face às políticas curriculares e destaco algumas questões relativas ao método e referências teórico-metodológicos utilizados na pesquisa. Concluo apresentando ainda alguns desafios percebidos para uma agenda de pesquisa-ação crítica.

Pela própria característica de um trabalho como este e pelo caráter assertivo que possibilita o uso da primeira pessoa, produzi uma escrita em que me pudesse me colocar mais integralmente no texto. Apesar de certo fôlego que espero não apenas medido pelo número de páginas, mas pelo estofamento teórico e pelo êxito relativo na sempre desafiadora aproximação e reaproximação empiria–teoria–metodologia, alguns esclarecimentos iniciais são necessários sobre a linguagem utilizada. Não pretendo um texto asséptico, pois não é uma postura desinteressada ou desprovida

de estímulos político-ideológicos que moveu essa investigação; assim sendo, procurei fugir um tanto da aridez tão comum em trabalhos dessa natureza. O texto, evidentemente, não está aqui preocupado em fazer proselitismo político de qualquer natureza ou explicitar gratuitamente disputas políticas ou afirmar a priori posições. Antes disso, está centrado na tentativa de descrever e analisar a realidade investigada. Portanto, uma atenção especial foi dada às fontes: sempre que julguei necessárias, referi-as na forma de notas de rodapé ou em referências no corpo do texto. Foi a solução encontrada, mesmo que para alguns leitores possa parecer um excesso, mas que possibilitou o acompanhamento de notas explicativas aos não iniciados. Já para os especialistas, pode-se passar ao largo de boa parte delas, ainda que muitas caracterizem a realidade e as políticas educacionais e associativo-sindicais locais, indispensáveis para uma compreensão do tema.

Como se perceberá, transito entre a história, a sociologia, a ciência política e a educação, sem abdicar do eixo central que perpassa o trabalho: as políticas curriculares na perspectiva da ATEMPA e dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuaram. Desta confluência, advém o apoio em conceitos e referências desses campos, ora mais concentrados em algum capítulo, ora perpassando o conjunto do trabalho. Ao fim e ao cabo, está a convicção de que a compreensão com a profundidade necessária do fenômeno educacional requer uma abordagem relacional e dialética.

O desenvolvimento do trabalho ensejou a oportunidade de ampliar a compreensão corrente, o que exigiu uma operação mais seletiva e complexa de operacionalização conceitual e temática, razão pela qual o texto retoma questões em novas camadas analíticas, sempre com nuances e abordagens complementares. Como o propósito foi orientado pela construção de uma visão ampla e centrada na ATEMPA, possivelmente algumas das situações-problemas e temáticas poderiam ser mais exploradas, mas ainda assim optei por uma visão de conjunto que a totalidade possibilitava.

Trata-se de uma tentativa de recuperar uma parcela significativa da história e das lutas dos trabalhadores em educação a partir das experiências, embates e desafios, desde suas próprias elaborações. Evitei, tanto quanto possível, sobressair personalidades ou lideranças. Antes, dei destaque aos intelectuais orgânicos coletivos, às correntes políticas e aos projetos que elas representavam em dados

momentos e conjunturas, porque, afinal de contas, é sobre a história da luta de classes em um dado período, vista sobre os ombros da ATEMPA, de que se trata essa dissertação.

Este trabalho distingue-se ainda por não ser apenas o requisito de uma etapa da formação acadêmica, mas, sobretudo, a reflexão de um educador e ativista que esteve como partícipe em diferentes momentos, envolvido diretamente nas questões aqui apresentadas. O esforço de construir, na teoria e na práxis, “subjetividades rebeldes”, como afirma Santos (2007), capazes de produzir alternativas, é um dos desafios que o bom combate requer e que moveu com paixão e rigor esta investigação.

Essa premissa aqui presente identifica-se plenamente naquilo que Apple, Au e Gandin (2011, p.15-16) chamaram de “tarefas da pesquisa e da ação da educação crítica”. 1) Testemunhar a negatividade, conectando a política e as práticas educacionais às relações de exploração e dominação e as lutas contra tais relações; 2) Apontar as contradições e possíveis espaços de ação; 3) Redefinir o que seja pesquisa, agindo como uma espécie de secretários dos grupos e movimentos sociais em torno de reformas não reformistas; 4) Reconstruir os conhecimentos (forma e conteúdo) de modo a que sirvam a necessidades genuinamente progressistas; 5) Manter vivas e renovadas as tradições de trabalho radical e, quando necessário, criticá-los por seus silêncios e suas limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas; 6) Desenvolver a capacidade de lidar, em muitos níveis, com grupos públicos múltiplos e com linguagens (jornalísticas, midiáticas, acadêmicas e populares) para se fazer entender a um universo mais amplo); 7) Apoiar os movimentos sociais contra os pressupostos direitistas, o que implica em tornar-se um “intelectual orgânico” no sentido gramsciano do termo – ensinando e aprendendo com eles; 8) Usar o privilégio que temos como acadêmico-ativistas, para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz em tais espaços.

É nessa direção que este trabalho se move. Boa leitura!

I - UM MAPA INICIAL DA PESQUISA

1.1 Justificativas para a investigação

Há décadas, no Brasil e no contexto latino-americano, os trabalhadores em educação têm protagonizado importantes lutas em prol da afirmação de direitos: por salários dignos, por melhores condições de trabalho e carreira, na defesa da escola pública, gratuita, com qualidade social, bem como contra governos autoritários e reformas neoliberais e privatistas. Em nosso país, são centenas de sindicatos, associações e federações de trabalhadores em educação. Algumas dessas organizações chegam a dezenas de milhares de filiados, com um notável poder de organização e mobilização, tais como a APEOESP (SP), a APP-Sindicato (PR), o SEPE-RJ (RJ), o SIND-UTE (MG) e o CPERS-Sindicato (RS).

A maior agremiação nacional dos trabalhadores em educação do setor público, a CNTE, tem em seus quadros 44 entidades filiadas, sendo 27 estaduais, 15 municipais e duas distritais (CNTE, 2013). Na falta de dados atualizados, recorro à informação de Fontoura, Gentili e Gindin (2005, p.47) que apontavam, alguns anos atrás, 925.229 trabalhadores da educação básica na base, sobre um universo de aproximadamente 2,8 milhões atuando.

Em amplo panorama, Camptom e Weiner (2011) ilustram, com numerosos exemplos, como as lutas de professores do mundo todo têm se firmado contra o projeto neoliberal de educação, na busca de sua superação, que também precisa ser, como afirmam os autores, necessariamente globalizada. O próprio Banco Mundial tem realizado e encomendado, para minimizar seus impactos, diversos estudos, que são acompanhados com interesse por grandes corporações privadas. Os autores Fonseca (1995), Torres (1996), Robertson (2012a) e Robertson e Dale (2011a) também apontam esse movimento.

Os sindicatos de professores têm posto em questão as premissas ideológicas da reforma neoliberal, em especial a ideia de que o "livre mercado" é o método superior de regular os serviços públicos, como indicam Mary Campton e Lois Weiner, em suas análises centradas no Reino Unido, na China, no México e na África do Sul:

“Da mesma forma que os sindicatos nacionais de professores estão resistindo à privatização com vigor, há muitos exemplos no mundo de lutas contra os cortes nos orçamentos da educação, que estão intimamente relacionados á privatização (...)” (CAMPTOM E WEINER, 2011, p.440).

Embora se reconheça socialmente a importância dessas instituições e sua capacidade de capilaridade, ao mesmo tempo articulada a uma agenda internacional¹, é necessário apontar que ainda são relativamente desconhecidos e raramente investigados os sindicatos e as associações de trabalhadores, de âmbito municipal e regional, que tenham um porte mais modesto (embora não menos importante) do ponto de vista do significado das ações empreendidas.

Porto Alegre tem, dentre as capitais brasileiras, uma rede municipal relativamente pequena. Possui 96 escolas, sendo 47 de Ensino Fundamental. Atende 46.607 alunos nas tipologias e modalidades de Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Há, ainda, duas escolas de Ensino Médio e Educação Profissional, com matrícula de 1.710 alunos, sete jardins de praça e 34 Escolas Infantis, o que totaliza 5.757 matrículas neste nível de ensino (PMPA, Anuário Estatístico, 2011).

Esses números perfazem um total de 4.026 professores da rede própria, além de cerca de 1.200 funcionários, entre concursados, celetistas e terceirizados. Além desses trabalhadores vinculados diretamente à Prefeitura local, centenas de outros atuam nas 196 creches comunitárias, que são conveniadas com a administração local e recebem recursos financeiros e assessoria pedagógica do poder público para seu funcionamento.

Porto Alegre foi uma cidade que se projetou, na última década do século passado e nos primeiros anos deste, com um exemplo paradigmático de gestão local participativa, inclusiva e cidadã (FEDOZZI, 2000). Particularmente a referência da Escola Cidadã², que nomeou a experiência mais longeva e conhecida em educação da Frente Popular – coalizão de partidos de esquerda que governou a cidade por dezesseis anos, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (1989-2004) –, se constituiu como referência além-fronteiras de uma opção por educação

1 A CNTE, além de ser filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), no contexto internacional integra a Confederação de Educadores Americanos (CEA) e a Internacional de Educação (IE), participando ativamente de suas instâncias de direção.

2 Cabe lembrar, porém, que a experiência que ficou conhecida como Escola Cidadã não abrangeu a totalidade da experiência dos quatro governos da Frente Popular em Porto Alegre. Ela se estendeu ao longo do segundo e do terceiro governo, e do final do quarto governo perfazendo, com descontinuidade administrativa, cerca de oito anos de gestão (1995-2000,2003-2004).

progressista e transformadora no âmbito de uma rede pública (GANDIN, 2002; 2008; 2011a, 2013), justamente em um momento de hegemonia das políticas neoliberais em escala global (AZEVEDO, 2007).

Na década de 1990 e no início dos anos 2000, implementou-se uma profunda reestruturação curricular em todos os níveis e modalidades de ensino, estruturada em eixos e fundamentada na afirmação da radicalização democrática: democratização do acesso à escola, democratização da gestão da escola e do sistema educacional; democratização do conhecimento, valorização e formação dos trabalhadores em educação (MACHADO, 2005, MEDEIROS, 2009).

Passados dez anos do final da experiência de gestão da Frente Popular, cabe indagar, dada a importância dessa referência e das profundas alterações acontecidas no cenário educacional, como se configuram as políticas educacionais na esfera local. Atualmente, a condução da política local é composta por uma coalizão de outra frente oposicionista àquela concepção, a qual delega a partidos historicamente vinculados ao trabalhismo (PTB, Partido Trabalhista Brasileiro, e PDT, Partido Democrático Trabalhista) a direção das ações à frente da Secretaria Municipal de Educação (2005-2008 e 2009-2012).

Santos (2012), em um trabalho inspirador, ao analisar detidamente as gestões do período recente, sob a condução pedetista à frente da Secretaria Municipal de Educação da capital gaúcha, tipificou-as como marcadas pela “política curricular do vazio”, com uma declarada omissão na orientação teórico-metodológica da política curricular da rede no âmbito da educação fundamental regular e das formações destinadas a esse fim. Embora tenham sido mantidas formalmente as referências de organização curricular existentes nas gestões das Administrações Populares³, a autora destaca as diferentes formas de reação e recontextualização das políticas curriculares apresentadas pelos gestores.

Em uma linha de investigação aproximada, algumas indagações iniciais deram origem a esta pesquisa. Entre elas: Que iniciativas da SMED provocaram ou não mobilização e reação do sujeito coletivo ATEMPA? Houve, no período, reformas curriculares na RME? Se houve, em que elas consistiram? Como se posicionou a

3 A autodenominadas Administrações Populares (APs) ocorreram no período de 1989 a 2004, no qual a capital gaúcha foi administrada sucessivamente, ao longo de quatro gestões, pela Frente Popular, uma coalizão de partidos de esquerda (PT, PCdoB, PSB, PCB), sob a condução do Partido dos Trabalhadores (PT). Na campanha eleitoral de 1988, entretanto, a coligação só compreendia o PT, o PCB e o PSDB, então recém-criado.

ATEMPA em relação a elas? Quais os fatores conjunturais que explicam a emergência das proposições da ATEMPA? Quais os vínculos existentes entre esse espaço associativo e as outras instituições na área educacional? Que relação estabeleceu a ATEMPA no cenário educacional com os demais atores com vistas a granjear apoios e fazer valer suas posições em relação às políticas curriculares? Em que elas podem auxiliar na compreensão dos caminhos tomados? Existiram formulações analíticas por parte da ATEMPA em relação às políticas curriculares? Em que elas consistiram? Que políticas foram priorizadas pela Associação? Por quê? Quais as estratégias operadas pela ATEMPA em relação aos principais eixos da política curricular dos gestores municipais? Que efetividade as formulações e mobilizações tiveram em relação à política institucional do órgão oficial?

Ainda que tenha avançado na definição de política curricular e lançado algumas problematizações iniciais como forma de vivificar o debate curricular desde a ATEMPA, um problema importante ainda persiste: Que políticas curriculares seriam privilegiadas na pesquisa?

Para encontrar uma resposta a que *situações-problemas* me deter, realizei uma pesquisa exploratória que passo a apresentar. Mas, antes disso, uma explicação.

Por *situação-problema* entendo a perspectiva epistemológica, política e pedagógica conceituada por Paulo Freire: situações existenciais vividas, captadas pelo educador-investigador, que apresentam limites explicativos, passíveis de serem compreendidos criticamente e de se constituírem em objetos da ação humana na perspectiva do que Freire chamava de inédito-viável (FREIRE, 1983). Em uma passagem de sua obra *Ação cultural para a liberdade*, Freire explicita esse processo em se tratando da alfabetização de adultos, e que se tornaria uma chave de leitura muitíssimo presente em suas obras:

Na prática que defendemos as palavras geradoras – palavras do povo – são postas em *situações problemas (codificações)*, como desafios que exigem resposta dos alfabetizandos. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. (FREIRE, 1977, p. 19. O grifo é meu).

Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, Freire explicita a categoria da “situacionalidade”, uma espécie de percepção do *aqui e agora*, que não

renega a condição histórica e contextual e a toma como um desafio no processo de leitura crítica do mundo e da palavra, condição mesma para o processo de engajamento para sua transformação.

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam, Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela (...). Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a *situação objetivo-problemática* em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. (FREIRE, 1983, p.118. O grifo é meu).

No contexto dessa pesquisa, essas *situações-objetivo-problemáticas* implicam em desafios político-pedagógicos a serem superados, desde a percepção dos sujeitos investigados. Elas servem, portanto, como critérios de elegibilidade e, ao mesmo tempo, como marcadores para a delimitação dos focos de atenção do pesquisador, na medida em que expressam significância devido ao grau de tensionamento provocado na ótica dos trabalhadores em educação.

Uma das hipóteses iniciais que orientou esta pesquisa é a de que, em Porto Alegre, o movimento associativo e sindical no âmbito municipal teria cumprido um papel relevante na própria configuração dos cenários e nas relações de forças presentes no âmbito educacional e particularmente em relação a algumas das políticas curriculares. Essa premissa pode ser percebida através da extrapolação da apresentação de demandas reivindicatórias corporativas de melhoria das condições de trabalho, carreira e salário endereçadas aos gestores. O movimento associativo e sindical municipal produziu conhecimentos e reflexões críticas sistemáticas sobre a própria política pública em educação, como aponto em um levantamento preliminar (MELLO, 2013a), livremente inspirado no excelente trabalho de Donato (2012), ao analisar as pautas de reivindicações e elaborações da ATEMPA em relação à Prefeitura e à Secretaria Municipal de Educação.

Nesta pesquisa, procurei acercar-me do campo e eleger um punhado de situações-problemas que pudessem orientar minha atenção como pesquisador, sobretudo em relação às políticas curriculares a serem estudadas.

Dada a amplitude de mobilizações, ações e atividades da ATEMPA, e que se alarga vista as ações conjuntas acionadas com o SIMPA, fiz um recorte específico,

assegurando centralidade às pautas de reivindicações da entidade no período 2005-2012, seja frente à Administração Municipal, na figura do Prefeito, seja frente à Secretaria Municipal de Educação, na figura da Secretária Municipal de Educação.

Início com a apresentação das principais demandas apresentadas no período, através de uma das tabelas-sínteses produzidas, que indica as reivindicações por ano e categoria, em relação à política educacional, e particularmente, as demandas em relação às políticas curriculares.

Vejamos a seguir, desde um panorama mais amplo, como se apresentam as reivindicações do período:

A partir das demandas apresentadas, cotejadas com as coleções documentais da ATEMPA e inserção em campo, destaquei algumas das situações-

TABELA: QUANTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE REIVINDICAÇÕES DA ATEMPA EM TORNO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS CURRICULARES (2006-2012)

Categoria	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total por item
Avaliação Institucional		-	-	-	-	-	-	-	-
Congresso Municipal de Educação		-	-	-	-	1	-	-	1
Conselho Municipal de Educação		-	-	-	-	1	1	-	2
Conselhos Escolares		1	-	1	2	-	1	-	6
Diretrizes curriculares municipais		-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Infantil		1	-	-	-	-	1	3	5
Educação Integral		-	-	-	-	-	1	-	1
Educação de Jovens e Adultos		1	1	-	-	-	-	1	3
Educação Especial		1	-	1	2	2	5	4	15
Ensino Médio		-	-	-	-	1	-	-	1
Equipes Diretivas das escolas		-	-	-	-	-	1	-	1
Estrutura, Recursos e Mat. Pedagógico		-	1	-	1	4	1	5	12
Formação continuada e em serviço		-	1	2	2	1	4	1	12
Gestão Democrática da Educação		1	-	2	2	3	1	2	11
Plano Municipal de Educação		-	-	-	-	-	-	-	-
Projeto Político Pedagógico das Escolas		1	-	-	-	-	1	-	2
Projeto Pedagógico da RME		-	-	2	1	-	1	-	4
Reorientação Curricular		-	-	-	-	-	1	-	1
Sistema de Avaliação educacional		-	-	-	-	-	-	-	-
Total por ano		6	3	8	12	13	19	16	78

problemas que tiveram relevância ao longo do período. São elas: a) a gestão democrática e a organização curricular junto às escolas do ensino fundamental; b) as políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais; c) as políticas curriculares voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Ao perceber a incidência de reivindicações de natureza pedagógico-curricular, comecei a precisar o foco de atenção, e elas passaram a ter meu especial interesse na investigação. Deparei-me, então, com um grande número de pesquisas que vem se desenvolvendo no universo acadêmico sobre a Rede Municipal de Ensino desde o final da década de 1980. No projeto de pesquisa (MELLO, 2013c), identifiquei 39 dissertações de mestrado e 29 teses de doutoramento, às quais poderia acrescentar outras tantas localizadas posteriormente. Dessas, destaquei aquelas que imaginei pudessem ter serventia no diálogo ao longo do trabalho. Ao invés de resenhá-las em uma seção específica, preferi selecionar algumas delas e distribuí-las, como interlocuções privilegiadas, no desenvolvimento dos capítulos.

Neste cenário de tantas e tão significativas produções, um elemento encorajador que motivou a aproximação ao tema foi minha inserção junto ao Grupo de Pesquisa e no projeto de investigação *Reformas educacionais progressistas: política educacional, discurso e consolidação de um novo senso comum*, coordenado pelo prof. Dr. Luis Armando Gandin, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu interesse acerca da experiência da Escola Cidadã, do seu legado e das transformações ocorridas desde a sucessão de novas gestões sob outras orientações políticas, aguçou meu interesse e estimularam a que desse minha contribuição à problemática como pesquisador.

Não poderia deixar de considerar minha condição de educador e coordenador pedagógico na RME de Porto Alegre, participe ativo da Associação de Trabalhadores em Educação e do Sindicato dos Municípios de Porto Alegre. Acrescento, ainda, minha identidade e trajetória como assessor de movimentos sociais e populares em gestões caracterizadas sob o signo de governos progressistas e populares (MELLO, 2012). Essas experiências me levaram, progressivamente, a amadurecer o propósito de fazer uma investigação de caráter acadêmico em torno do novo momento vivido em Porto Alegre, porque creio que ele exige uma reflexão acurada, para além do que vem sendo produzido pelo próprio movimento associativo docente.

De alguma forma, com esse trabalho, me autorizo a buscar legitimidade e validação das produções que se processam desde os saberes da experiência e práticas vivenciadas no seio da classe da qual advenho e com a qual me identifico, da categoria na qual trabalho e da militância da qual integro, com todas as suas ambivalências e contradições.

Como afirmam Apple, Au e Gandin (2011), o papel de um educador crítico que trabalha com pesquisa é, de certo modo, o de ser uma espécie de “secretário dos movimentos sociais progressistas”: ao mesmo tempo em que registra e sistematiza experiências e discursos contra-hegemônicos, também produz uma teoria crítica capaz de oferecer elementos de análise e superação do estágio educacional e social nos quais nos encontramos.

Espero, portanto, que a experiência de pesquisa educacional contribua, ainda que modestamente, para a reconstrução e fortalecimento do paradigma da Educação Crítica e suas perspectivas de incidência na práxis político-pedagógica orientada pela justiça social.

1.1.1 Problema de Pesquisa

Com base no levantamento e análise da produção sobre a RME de Porto Alegre, conjugada à produção na área do associativismo e sindicalismo docente, além das evidências identificadas na pesquisa exploratória e em minha trajetória como educador-pesquisador-ativista, construí o problema de pesquisa que passo a apresentar:

Como se caracterizam as formulações e ações da ATEMPA, a partir dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuaram, em relação às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 2005 a 2012?

A partir deste problema de pesquisa, que me acompanhou ao longo de todo o trabalho, desdobraram-se os objetivos específicos que foram perseguidos no decorrer da investigação.

1.1.2 Objetivos

- Historicizar e caracterizar a ATEMPA em relação a sua estrutura organizacional, aos seus objetivos, funcionamento, composição política e representações externas.

- Caracterizar de forma ampla as políticas curriculares em educação em Porto Alegre nos períodos de 1989 a 2004, particularmente de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012.

- Analisar as formulações e ações da ATEMPA, em relação às seguintes políticas curriculares: a) gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino e nas relações da Secretaria Municipal de Educação com as Unidades Escolares; b) inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Educação; c) Educação de Jovens e Adultos.

- Identificar e analisar as relações institucionais e políticas da ATEMPA junto ao SIMPA, CME, Fórum de Inclusão, Fóruns de EJA e Câmara de Vereadores, a partir das políticas curriculares destacadas.

- Identificar e analisar as representações de grupos opositores às gestões da ATEMPA no período estudado.

Caracterizado o problema de pesquisa e elencados os objetivos que a orientam, apresento a seguir o método interpretativo que tomo como referência para a empreitada, que é por sua vez sequenciado pelos procedimentos e caminhos metodológicos escolhidos.

1.2 Método hermenêutico-dialético

Visceral na história das ciências sociais, o debate acerca do método de pesquisa e da construção do saber é central em qualquer trabalho de pesquisa. Já que existem numerosas concepções e empregos, aqui o situo, desde sua raiz etimológica (do grego *metá*, reflexão, raciocínio, mais *hódos*, caminho) que nos remete mais precisamente à concepção de “conjunto de princípios e procedimentos

aplicados pela mente para construir, de modo seguro, saberes válidos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.335).

Concordo com Gatti (2012, p.30), quando afirma que:

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer.

Desdobrando-se na metodologia e em técnicas de pesquisa para a investigação empírica e documental, é neste método que essa pesquisa se orienta. Neste trabalho, são as lentes do método (de abordagem e análise) hermenêutico-dialético (MINAYO, 2010) que informam os *quefazeres*.

Por método hermenêutico-dialético estou entendendo aqui “caminho de pensamento” ancorado em uma visão de conhecimento que se constrói a partir de busca de compreensão e leitura crítica, desde a triangulação analítica e relacional: representações sociais dos sujeitos investigados, contexto sócio-econômico-cultural e raízes históricas dos fenômenos estudados (MINAYO, 2010, p.23).

Esta orientação de investigação tem em suas bases duas tradições teóricas críticas caras à sociologia do conhecimento. A primeira delas é a hermenêutica; a segunda, a dialética marxista.

A hermenêutica pode ser definida genericamente como “teoria ou filosofia da interpretação do sentido”, conforme Bleicher (1992 apud SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2011, p.67). Já para Gadamer, filósofo que se debruçou longamente no aprofundamento de sua dimensão ontológico-histórica, a hermenêutica é a “busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central” (Apud MINAYO, 2010, p.166). Ela se dá a partir do exame das condições onde se produz a compreensão e privilegia uma relação e não apenas um determinado objeto (MORA, 2001, p.333).

Segundo a perspectiva hermenêutica, não podemos dizer o que alguma coisa significa partindo simplesmente da própria coisa. É preciso examinar também o contexto em que ela foi produzida e o contexto no qual estamos nesse momento tentando extrair sentido da mesma (JOHNSON, 1997). Nesta linha de raciocínio, o trabalho do analista ganha uma importante responsabilidade, pois não se trata de

uma simples apresentação da realidade, “tal como ela é”, mas de usar distintos métodos a fim de captá-la e entendê-la, a partir das representações sociais construídas sobre ela.

A segunda das tradições críticas é a dialética marxista, perspectivada nas referências fundantes de Marx, Engels, Gramsci, Goldmann, entre outros (MINAYO, 2010). Nesta concepção, podemos engendrar a lógica dialética como tendo algumas características principais:

a) parte da prática concreta; b) concebe a realidade como movimento; c) realiza a prática com fins transformadores determinados, a qual se constrói teoricamente, a fim de redirecionar racionalmente esses processos, e aportar a práticas de outros espaços e tempos; d) totaliza a sociedade em sua unidade; e) revela contradições internas na prática, assim como na realidade; f) o critério da verdade, da teoria, surge da prática na realidade concreta e a coerência – evidenciada entre ambas as dimensões (prática-realidade); g) é explicativa desde uma racionalidade superadora das aparências sociais; h) totaliza a relação homem-mundo, concebendo aos primeiros como produzidos pela sociedade, no entanto faz uso dela e por isso mesmo a reconstrói em sua vida cotidiana. (GAGNETEN, 1987, p.60)

Minayo (2002) advoga a favor da complementaridade entre essas tradições na medida em que a hermenêutica contribui para o entendimento e a compreensão dos textos, do outro, da cotidianidade e da realidade na qual ocorrem. Sua limitação pode ser fortemente compensada pelas referências do método dialético. A dialética marxista, ao sublinhar o dissenso, a contradição, o movimento de transformação da realidade social, a articulação parte-todo, a ruptura de sentidos, pode ao mesmo tempo beneficiar e ser beneficiada pelas características da análise que a hermenêutica pode proporcionar. Para essa autora,

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado *específico*. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político (...). (MINAYO, 1992, p. 227. Grifos no original).

Uma pesquisa fundada no método hermenêutico-dialético, no campo educacional, procura, portanto, compreender as práticas sociais e discursivas dos sujeitos investigados, situando-os em um dado contexto totalizante, que tem múltiplas dimensões, e no qual estão presentes diferentes escalas socioespaciais e

camadas temporais. Esta realidade está em constante movimento. Nesse movimento, que é histórico, conflitos e contradições, entre classes, grupos e segmentos, estão sempre presentes, ora explícitos, ora encobertos ou sub-representados.

A referência no método hermenêutico-dialético, aqui brevemente caracterizado, se coaduna perfeitamente, nesta pesquisa, com a perspectiva analítica da educação crítica relacional na análise de políticas curriculares, apresentada no próximo capítulo. Então poderão ser percebidas as relações entre associativismo docente, educação e políticas econômicas, sociais e culturais mais amplas (APPLE; AU; GANDIN, 2011) – o que será, portanto, fundamental ao longo da empreitada.

Destacado o referencial analítico, passo a apresentar, na sequência, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Eles serão desdobrados nos instrumentos e técnicas com as quais operei, acrescidos de breve narrativa dos processos vividos.

1.3 Procedimentos e caminhos metodológicos

A pesquisa, que optou por uma abordagem predominantemente qualitativa, foi operacionalizada com a utilização de um conjunto de técnicas de investigação em uma perspectiva complementar que passo, na sequência, a caracterizar.

Como procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados, combinei procedimentos de análise documental, realização de entrevistas e observação participante.

Assumiram destaque os participantes da organização associativa e do sindicato, que possibilitaram um olhar “desde dentro”, bem como representantes de instituições externas a eles, para uma percepção “desde fora”, com suas mútuas implicações. Na medida em que avanço no detalhamento das técnicas utilizadas, apresento as instituições, sujeitos e fontes documentais que foram investigadas no trabalho de campo.

1.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental constituiu-se como fonte primordial da pesquisa, pois precedeu e acompanhou todo o trabalho de campo. Como documento, tomei como aporte:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023, 2012)

Evidentemente, em uma pesquisa que tem um enfoque interpretativo declarado, de natureza qualitativa, é importante lembrar que os textos foram tomados como pontos de partidas, já que os sentidos não são dados, mas produzidos aquém e além das palavras que os compõem (SHIROMA; CAMPOS; CARDOSO, 2005).

Dada à fartura e qualidade dos materiais existentes, realizei um trabalho prévio de catalogação, com base em um levantamento que parcialmente coligiu os dados não oficiais da ATEMPA e do SIMPA, tais como panfletos, jornais, boletins, comunicados, mensagens eletrônicas e publicações. Essa classificação em coleções facilitou o acesso e a identificação das unidades de análise, que foram ampliadas significativamente com o acesso aos acervos das instituições mencionadas. Nesses materiais, dos quais fiz uma leitura atenta e cuidadosa, foi possível perceber as posições institucionais das organizações pesquisadas e, em algumas vezes, dos próprios dirigentes, seja através de atas, relatórios, correspondências, boletins informativos, fotografias, publicações, entre outras fontes do meio associativo-sindical.

Fiz também a análise de reportagens, de matérias específicas publicadas em jornais da grande imprensa e de documentos nos acervos da ATEMPA e SIMPA. Busquei, através de depoentes privilegiados, documentos específicos de organizações políticas, centrais sindicais e partidos atuantes junto à ATEMPA no período. Boletins, volantes, documentos de discussão internos e resoluções foram agregados ao feixe documental.

1.3.2 Entrevistas

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Trata-se de uma conversa interessada, orientada para fins de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1988).

Em geral, as entrevistas se constituem como uma das metodologias mais utilizada nas Ciências Sociais, dada sua flexibilidade e a possibilidade de identificar variáveis e suas relações, comprovar hipóteses, orientar outras fases da pesquisa, reunir dados para uma pesquisa preliminar, e em especial, no caso em pauta, de aprofundar as representações sociais dos depoentes.

A pesquisa privilegiou a realização de oito entrevistas de tipo semi-estruturadas, realizadas no período de outubro a novembro de 2013. Tal opção decorreu do interesse de obter informações aprofundadas de educadores que assumiram um papel de lideranças no meio associativo, sindical, em conselhos de direitos e na esfera político-partidária. Foi possível colher depoimentos, percepções, juízos de valor e análises em torno do papel associativo-sindical da ATEMPA face às políticas educacionais e curriculares geridas a partir da esfera municipal, em Porto Alegre.

Entrevistei diretores da APMPA e ATEMPA pertencentes a sete gestões e a cinco agrupamentos políticos distintos – eles mesmos identificados com quatro partidos políticos de esquerda, que ora estiveram juntos na mesma composição na direção da entidade, ora estiveram em campos opostos. O acesso foi facilitado pela minha condição de militante e conhecedor dos depoentes, com os quais travei relações em diferentes momentos de minha trajetória profissional e ativista.

Procurei deixar claro o propósito que me moveu na pesquisa. Para cada um dos entrevistados ou dupla deles, elaborei um roteiro específico com um conjunto de questões originadas do trabalho de análise documental que havia realizado, o que em muito ajudou na exploração das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em geral nos próprios ambientes de trabalho, militância ou estudo dos depoentes: ATEMPA, SIMPA, CME, Universidade. Cada entrevista teve de uma a duas horas de duração. Fiz uma delas em dupla e outra com um trio de depoentes, dada a proximidade política entre os depoentes e também do período, objeto do roteiro específico construído. Ao concluí-las, criei um

sistema de categorização que facilitou suas análises, sejam em si, sejam em contraste com outras e com documentos de outros tipos, presentes no trabalho.

Antes de concluir a escrita em sua versão final, tive a oportunidade de devolver para alguns depoentes parte do texto escrito, de forma a corrigir possíveis lacunas e a colher impressões acerca da análise produzida, o que foi realizado pertinentemente, para não ferir sua autonomia de pensamento e crítica.

A referência utilizada para a seleção dos entrevistados tomou emprestada a indicação de Minayo (2010), que aponta como critério a saturação de perspectivas, com vista a uma percepção da totalidade do problema investigado, em suas múltiplas dimensões. Mais precisamente, o lugar e o pertencimento social e político dos sujeitos é tomado como critério básico para a escolha dos possíveis entrevistados⁴.

Após a elaboração de uma extensa lista de possíveis depoentes, optei por restringir em torno de oitenta por cento do previsto, mantendo os critérios que havia elaborado, quais sejam: militantes da ATEMPA que ocuparam na época cargos de direção da entidade, inclusive na sua antecessora APMPA; militantes da ATEMPA que estiveram na condição de oposição à direção política da gestão da entidade; militantes que assumiram cargos em espaços de representação da ATEMPA em conselhos de direitos; militantes que ATEMPA que também foram dirigentes do SIMPA no período.

Tive o cuidado, em relação aos entrevistados do meio associativo-sindical, de selecionar indivíduos com legitimidade institucional e representatividade das diferentes posições e lugares sociais e políticos no seio das organizações, além de construir roteiros cuidadosos para orientar a investigação. Em algumas oportunidades, fiz uso dos recursos de trazer documentos previamente destacados, de modo a evocar situações emblemáticas de interesse para a pesquisa.

1.3.3 Observação Participante

A Observação Participante inscreve-se como uma proposta metodológica de envolvimento na comunidade na qual estamos inseridos. Implica participação do

⁴ Importante referir que me absteve de realizar entrevistas com os gestores da SMED no período, como intencionara inicialmente, bem como o grupo focal com representantes de educadores, acolhendo, desse modo, a orientação restritiva da banca examinadora do projeto.

educador-pesquisador nos círculos sociais, políticos e culturais das comunidades, observando, participando e registrando essa experiência.

Como lembra Haguette (1987), a Observação Participante pode ser considerada, nas Ciências Sociais, como a técnica menos estruturada de captação de dados. Ela não supõe necessariamente nenhum instrumento para direcionar a observação, como um questionário ou roteiro de entrevista. Em algumas vezes, pode-se dizer que o pesquisador assume papel destacado no processo, o de Participante Observante, que valida a estratégia de vínculo e prolonga sua presença no meio social da comunidade (ZALUAR, 1986).

A prática da Observação Participante constitui-se, portanto, em um mergulho na cultura do *outro*, no seu habitat, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na “teia” social que constitui as relações internas e externas do grupo. A condição de alguém que, de dentro, pensa a realidade, sem dúvida contribuiu para facilitar meu acesso a informações e espaços, que seriam menos acessíveis a outros pesquisadores, sem vínculo.

Através da interação próxima, nos ritos, espaços, territórios e relações com os militantes e em suas relações com os associados e os grupos políticos atuantes nos espaços-sindicais, foram possíveis detectar, com mais nitidez, os processos de construção social da realidade e suas mediações. Aqui, a estrutura simbólica através das quais as representações de mundo são elaboradas, comunicadas, compartilhadas e reproduzidas (MELLO, 2005) foram objeto de atenção no desenvolvimento do texto.

Nessa pesquisa, a Observação Participante apresentou-se como um procedimento complementar às outras técnicas, na medida em que minha inserção no campo empírico foi, de algum modo, extensão das próprias atividades pertinentes à condição de representante eleito da Escola na Associação dos Trabalhadores e, mais recentemente, no Conselho de Representantes do SIMPA. Antes e ao mesmo tempo em que foram feitas as entrevistas, observei diversas reuniões do Conselho de Representantes e da Comissão da EJA. Participei de seminários e encontros formativos, de Encontros Gerais de Educadores da RME, de Seminário sobre Gestão Democrática, Condições de Trabalho e Saúde, de assembleias do SIMPA, reuniões regionais e plenárias do SIMPA, reuniões de Comissões Internas, de

edições do Congresso Municipal do SIMPA, além de numerosos atos públicos, audiências com autoridades e manifestações dos municipais junto à SMED.

Ao utilizar-me dessa técnica, tive o cuidado de efetuar o registro das observações através de um diário de campo (FALKEMBACK, 1987), no qual foram anotadas as situações e acontecimentos mais significativos que pudessem ter relevância para a pesquisa (GEERTZ, 1989). Eles serviram, neste trabalho, como um recurso auxiliar para consulta no momento de análise dos dados obtidos no trabalho de campo, sobretudo da análise documental, para cotejar com algumas das entrevistas efetuadas.

A conjugação das técnicas e instrumentos de investigação aqui anunciadas, com variadas e distintas fontes em torno do objeto de estudo, atende à perspectiva epistêmica referenciada frente ao problema de pesquisa e seus objetivos. Contudo, creio ser necessário concluir essa seção com um apêndice acerca da condição de pesquisador-ativista envolvido com o objeto da pesquisa. A essa questão dedico alguns parágrafos a seguir.

1.4 O processo de investigação sob a reflexividade ética

Minha condição atual de educador e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação, de ativista da ATEMPA e do SIMPA, certamente é um dos fortes elementos desencadeadores e motivadores desta pesquisa e traz implicações éticas e políticas, das quais estou consciente. Gostaria, portanto, de tecer alguns comentários a esse respeito.

Se o processo de pesquisa se configura como uma atividade humana e social, inevitavelmente os valores do pesquisador, seu repertório, sua história, seu pertencimento, interesses e posicionamentos parecem afastar qualquer possibilidade de uma equidistante neutralidade científica. Isso, contudo, não implica na ausência de rigor que um trabalho dessa natureza exige.

Os meus pertencimentos identitários, brevemente caracterizados, não me autorizam, evidentemente, a falar ou escrever em nome de algo ou alguém. Não tenho e nem pretendo tal vinculação. Então, deixo claro aos leitores que está longínquo e afastado de antemão qualquer propósito que possa lembrar um ventríloquo a produzir, na forma de um discurso acadêmico, vozes de outrem.

Muitas das marcas de um largo percurso formativo, de participação em cursos, debates e contribuições do contexto profissional, cultural e político, além, naturalmente, da experiência acadêmica, estão presentes neste trabalho. Como pesquisador, optei em mantê-los, por questões que perpassam desde a honestidade intelectual até a busca por dar legitimidade da linguagem dos ativistas-pesquisadores ao universo acadêmico.

Naturalmente, o faço com a consciência da responsabilidade ética que atravessa a escolha do objeto, da temática, da abordagem e, sobretudo, das análises das relações pessoais e políticas que possuo com grande parte dos entrevistados na investigação. Elas não me impedem e não impediram de fazer o que creio seja o papel de um educador crítico que professa os referenciais aqui expostos: ser tão verdadeiro quanto radical nas análises e posições. Neste texto, portanto, assumo e defendo teses, mas advindas da *epistême* e não da *doxa*.

Acredito, como aponta Severino (2012:97), que no contexto histórico-social vivido, há uma imbricação necessária entre o ético e o político: “*a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcada pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político*”. Portanto, um posicionamento político de radicalidade ético-política crítica, ancorado em uma pertença coletiva em torno da condição de educador e ativista social, estará sempre presente.

Busquei, ao longo do processo de pesquisa, assumir o desafio que os antropólogos (DA MATTA, 1981, p.157) apreciam em nominar como o de “vestir a capa do etnólogo” e “transformar o familiar em exótico e o exótico em familiar”. Trata-se, portanto, do desafio de fazer, no trabalho de campo no qual se estuda a própria sociedade, a *viagem do xamã*, que se constitui de:

um movimento drástico em que, paradoxalmente, não se sai do lugar. E, de fato, as viagens xamanístas são viagens verticais (para dentro ou para cima) muito mais do que horizontais como acontece na viagem clássica dos heróis homéricos. (DA MATTA, 1981, p. 156-157).

De alguma maneira, esse estranhamento das próprias referências propiciou, como indica esse autor, uma possibilidade que se concretizou: a de um mergulho intencional no “fundo do poço de sua [minha] própria cultura”. Mais do que isso, a opção declarada de realizar uma pesquisa a partir de um contexto e de um objeto próximo, com uma pertença e uma gramática ancorada em um referencial analítico

crítico e dialético, requereu a chamada vigilância epistemológica (BACHELARD, 1996) em relação às teorias, métodos e conceitos. Associada a uma reflexividade ética (GEWIRTZ; CRIBB, 2006), essa vigilância propiciou que a tomada de distância epistemológica (FREIRE, 1983) do objeto pudesse vir acompanhada do necessário rigor analítico a uma pesquisa social crítica que, sem fazer simplificações e generalizações apressadas, e conseguisse contribuir na compreensão da complexidade do real, da materialidade e de suas múltiplas representações.

Expressão menos conhecida, cunhada por Gewirtz e Cribb (2006, p.111-112) a *reflexividade ética*, aplicada aos estudos na sociologia da educação, compreende uma agenda que, penso, sintetiza os compromissos éticos que busco assumir nesta pesquisa. A saber: a) ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valores e os julgamentos valorativos que fundamentam ou estão incorporados em cada estágio da pesquisa; b) oferecer defesa fundamentada dos pressupostos e julgamentos valorativos presentes no texto; c) reconhecer e responder, sempre que possível, às tensões presentes entre diferentes pontos de vistas e visões de mundo; d) levar a sério os julgamentos práticos e os dilemas das pessoas que estamos pesquisando; e) assumir a responsabilidades pelas implicações e políticas de minha pesquisa.

Esse compromisso ético pode ser acrescido de um compromisso político, como afirmei alguns parágrafos anteriores. Numa passagem de um texto coletivo recente escrito por Apple, Gandin e Au (2011, p.16), acerca das tarefas de pesquisa e da ação da educação crítica, esse compromisso ético-político está expresso em um duplo desafio: “testemunhar a negatividade” e “recapturar a memória coletiva do trabalho pedagógico que seja genuinamente contra-hegemônico”.

Algumas palavras ainda se fazem necessárias acerca do uso das fontes. Procurei explorar, de maneira detalhada, tanto o grande manancial da documentação impressa e primária, felizmente preservada, quanto os depoimentos colhidos através de entrevistas, além das observações de campo. A combinação desses diferentes suportes da memória, e também o cuidado de recolher impressões dos diferentes agrupamentos políticos possibilitou uma visão multifacetada e que imagino possam agradar ao leitor, senão pelas conclusões deste que escreve, pelo menos pela exploração do contraditório – uma obrigação de um trabalho que se inscreve em uma tradição crítica.

Em relação aos depoimentos colhidos através de entrevistas, fiz a opção de manter, nos casos onde houve consentimento, a identificação dos depoentes nos extratos presentes no texto ou em notas. Onde isso não foi possível ou desejável, em um número menor de casos, foram construídos pseudônimos para assegurar os anonimatos dos depoentes. Isso significa uma composição híbrida, mas que preserva em primeiro lugar o respeito e a ética na pesquisa, sem maiores prejuízos ao texto.

A partir dos elementos que compuseram este preâmbulo ético-político, apresento uma explicação inicial sobre o título desse trabalho.

1.5 Sobre o título: o espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

A parte inicial do título deste trabalho, *o espírito, o corpo e o jogo*, procura expressar, através de uma metáfora, uma tríade indissociável que gosto de pensar seja coerente com a perspectiva relacional e dialética que atravessa o texto. Diante de tantos e tão distintos significados para termos polissêmicos como esses, tomei o caminho mais ousado para dar um *sentido* a eles, uma livre e muito pessoal interpretação. Vamos a ela então.

Se o *espírito* pode ser associado livremente ao campo das energias vitais, das ideias e do princípio do movimento, ele precisa do *corpo* para o gozo e o exercício da sua manifestação. Nesse trabalho, portanto, o *espírito* é representado pelas ideias e concepções sobre política curricular, projeto político e educacional e projeto histórico. Contudo, não é dessas ideias que essa pesquisa parte e sim do lugar, do território onde elas ganham a existência concreta.

O *corpo*, nessa percepção, é uma necessidade do espírito para viver a sua experiência vital. Entretanto, o *corpo*, ao habitar o mundo, ao se constituir como mediador, condiciona de diversos modos a manifestação das ideias, concepções e projetos gerados e animados desde o *espírito*. O *corpo* não é coisa e pode ser transgressor, pois, não raro, anula e trai a intenção cuidadosa ou inconscientemente forjada no campo das ideias. O corpo abriga ao mesmo tempo o profano e o sagrado

e carrega consigo as ambiguidades do mundo. O corpo, portanto, é aqui representado, como o leitor deve ter percebido, pela ATEMPA.

Como vivemos em um mundo que é necessariamente social, o que importa de fato não são apenas as ideias (o *espírito*) ou suas formas de expressão, veículo-casa (o *corpo*), mas o *jogo*, as relações e tensões criadas entre os seres: *espíritos-no-corpo-em-relação*.

O jogo pode ter, para muitos de nós, uma conotação marcada pela ludicidade e pela brincadeira, tão importantes para o desenvolvimento infantil. Entretanto, por ser jogo, inserido em uma sociedade capitalista e marcado pela luta de classes⁵, pode ser associado fortemente à competição, afastando-se de um ideário de pureza e espontaneidade e se aproximando de um ideário de disputa, que não é imune a trapagens, ao blefe e, mesmo, à fraude.

Os riscos de jogar, a expectativa do que se perde e do que se ganha, a percepção do que está em jogo, a noção das regras do jogo, tudo isso é o que importa no *jogo da existência social*. Afinal, como popularmente se diz, *jogo é jogo*. Há jogos que viciam os contendores. Há jogos baseados na lógica, outros na força, outros na sorte. Não raro, combinam-se esses atributos. Há maneiras e formas distintas de encarar um jogo. Há jogos coletivos que implicam em busca de aliados para vencer o adversário na contenda. Afinal, o combate não se dá apenas no universo das ideias, mas envolvendo fundamentalmente poder, que se efetiva na dimensão da política.

O jogo revela os jogadores e, não raro, suas forças e fraquezas - quando *espírito* e o *corpo* comumente se degradam. É nas relações (*jogo*), manifestas através da organização política (o *corpo*), que as ideias (o *espírito*) ganham visibilidade real.

As referências epistemológicas, políticas, éticas e pedagógicas (o *espírito*) dos intelectuais orgânicos coletivos que atuam no associativismo docente (o *corpo*) ganham sentido nas relações que estabelecem (no *jogo*) seja no próprio meio, seja nos embates com seus adversários. É o que acompanharemos aqui nas páginas que se seguem.

⁵ Cabe um esclarecimento de que a livre utilização do *jogo* como uma metáfora assume aqui uma dimensão sociopolítica que em nada se aproxima daquilo que na sociologia se denominou com a Teoria dos Jogos, de enfoque marcadamente funcionalista e interacionista.

Contudo, antes do *jogo*, é preciso explicitar de que lugares parti e tomei como referências do ponto de vista teórico-conceitual para a realização deste trabalho: análise crítica relacional, currículo e política curricular; bem como as ferramentas conceituais: hegemonia, intelectuais, contradição e totalidade.

II. REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 Educação crítica relacional

A Educação Crítica⁶ pode ser considerada uma referência ampla. Advinda das teorias críticas neogramscianas, freirianas e pós-estruturalistas, ela ganhou relevância na década de 1980, nos Estados Unidos, a partir dos ataques conservadores às escolas e da reação de programas universitários de formação de educadores e de ativistas multiculturais, feministas e anti-racistas (APPLE, CARLSON, 2003). Em uma concepção que rejeita o generalismo, a Educação Crítica e sua constituição têm uma explicitação consistente assim formulada:

Essa compreensão mais robusta – em que nos fundamentamos – envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou “oficial” e a quem detém tal conhecimento (Apple, 1979/2004, 2000). Ela também está fundamentada em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. Temas que dizem respeito à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), portanto, precisam ser consideradas em conjunto (Fraser, 1977). (APPLE, AU, GANDIN, 2011, p. 14).

Essa orientação exige o que Apple chama de um *reposicionamento*, isto é, uma forma de olhar o mundo pelos olhos dos despossuídos e, por tal prisma, agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, 1995). Evidentemente esse princípio também acarreta uma redefinição do papel da pesquisa e dos pesquisadores críticos.

⁶ Esta breve caracterização foi tomada a partir de uma produção recente (MELLO, 2013b).

Pode-se dizer que, sob o título de Educação Crítica, hoje podem ser agrupados estudos que se originaram na nova Sociologia Crítica de Educação, notadamente de filiação marxista: os de autores baseados no legado de Paulo Freire, os de autores identificados com as produções basilares da Escola de Frankfurt, como neomarxistas ingleses, e mesmo os de autores que buscam contribuições analíticas nas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas.

O que aproximaria autores vindos de correntes distintas? Depois de décadas de formação e delimitação de um certo lugar no cenário educativo, as perspectivas de convergência de problematizações e contextualizações de processos educacionais, com enfoques histórico-político, além da percepção das inter-relações dinâmicas e complexas entre economia, política, cultura e educação propiciariam aproximações. É uma característica marcante desses estudos a presença de uma dupla perspectiva: a de denúncia e análise crítica de situações de exploração, dominação e opressão, nas esferas da economia, da cultura e da educação; a de socialização de experiências de superação de injustiças sociais e educacionais, construída por educadores, ativistas e pesquisadores críticos.

A Educação Crítica, no entanto, está longe de ser um bloco monolítico com posições e marcas irreduzíveis. Antes, abriga um diverso espectro de projetos, no cruzamento de distintos campos políticos, empíricos, conceituais e práticos, como nos lembram Apple, Au e Gandin (2011, p.21). Para a construção dessas referências teóricas balizadoras, foi e vem sendo fundamental a contribuição de muitos pesquisadores e ativistas.

Apple é, sem dúvida, um dos principais pilares dessa construção. Sua produção tem, como um dos traços marcantes, a análise relacional e contextualizada da esfera educacional com os campos da economia, da política e da cultura. Baseado em referências heterodoxas desde a tradição marxista, o autor rejeita o mecanicismo e determinismo de análises economicistas, que marcaram profundamente os estudos educacionais nos anos setenta, ao mesmo tempo em que reconhece e opera com as condições objetivas da existência, destacando a centralidade da classe social como categoria central nas suas análises da sociedade capitalista.

Ao indagar tanto sobre os critérios de organização, seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares utilizados pelos sistemas educacionais e por

educadores, quanto sobre a que ou quem esses critérios têm servido, Apple trouxe para o debate curricular questões cruciais em torno da intencionalidade e da politicidade da educação, acerca do papel que o conhecimento desempenha na manutenção e recriação de arranjos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Apple foi um dos primeiros analistas a situar, em uma perspectiva conjugada e crítica, as categorias de classe, raça, gênero e sexualidade para a compreensão das relações de poder e da dinâmica educacional em uma perspectiva crítica (APPLE, 1995). Ao colocar em relevo o papel da cultura na forma como as escolas produzem e reproduzem arranjos sociais, seus estudos contribuíram sobremaneira para a análise dos efeitos do poder e da desigualdade educacional e social. O autor destaca que a cultura não é um simples reflexo da economia, mas tem uma dinâmica própria, que opera sob o signo da ideologia e da luta pela hegemonia (MOREIRA, 1989).

Com uma grande capacidade de refinamento analítico, seus estudos têm proporcionado a retomada e o uso de conceitos centrais para estudiosos que se situam no âmbito das teorias críticas. Ideologia, Hegemonia, Senso Comum, Poder, por exemplo, são categorias cruciais e sempre presentes em suas obras, o que evidencia sua filiação marxista na busca do entendimento de como a educação produz e reproduz representações na luta pelo controle de significados em torno do conhecimento.

Suas pesquisas e reflexões acerca das relações entre educação e os processos de globalização da economia e das políticas neoliberais para a educação levaram-no a tecer críticas contundentes às reformas nacionais que visam padronizar um currículo nacional (APPLE, 1994, 1999), a processos de privatização e mercantilização da educação (APPLE, 2003, 2005), a sistemas de avaliação de desempenho de larga escala e a rankings de eficácia com foco em resultados de testes (APPLE, 2003).

Produções da década passada deste autor (APPLE, 2003) evidenciaram a importância da compreensão de como os movimentos da chamada Nova Direita – que ressurgiram com vigor ante a emergência do neoliberalismo em escala global – vêm operando no que ele denomina de uma modernização conservadora. Essa lógica tem sido possível devido à construção de um arco de alianças que congrega neoliberais, neoconservadores, grupos religiosos fundamentalistas e setores das

camadas médias profissionais e gerenciais, em torno de um novo bloco hegemônico, com vistas a influenciar no controle do significado da escolarização.

Destacam-se, além do mais, estudos deste autor em parcerias (APPLE; BEANE, 2001; APPLE; BURAS, 2008; APPLE; BALL; GANDIN, 2010; APPLE; AU; GANDIN, 2011) que revelam o papel de movimentos sociais, de reformas educativas progressistas e dos educadores críticos na resistência e afirmação de projetos democráticos alternativos à ordem estabelecida.

A identificação com a abordagem da Educação Crítica Relacional e, mais especificamente, com as produções de M. Apple e Gandin, não é apenas por uma simpatia política, epistemológica e ética. Os trabalhos realizados por esses autores trazem importantes contribuições analíticas ao cenário educacional contemporâneo e, em especial, às políticas curriculares hegemônicas, essenciais à pesquisa que realizei. Identificado com muitos elementos advindos desta perspectiva, sublinho as contribuições teóricas advindas do campo neomarxista. É desse lugar que procurei orientar o trabalho de campo e a escrita do presente texto.

Este trabalho pretende buscar uma aproximação entre a temática do Associativismo Docente com o campo das Políticas Educacionais, a partir de um estudo de caso específico, o de uma entidade representativa dos trabalhadores em educação em uma rede municipal, no caso, de Porto Alegre-RS.

Como se trata de uma intersecção de áreas de estudo já constituídas e com larga produção acadêmica, certamente será preciso a conjugação de esforços advindos de distintos campos para compor um arcabouço analítico que dê conta de orientar o exame do objeto de investigação. Esta síntese, como já foi possível perceber ao longo do texto, se assenta em substratos de leituras de uma tríplice origem: a) associativismo e sindicalismo docente; b) reformas curriculares e do Estado; c) Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

Algumas categorias macroanalíticas, de caráter metodológico, foram de muita valia para esta pesquisa, sobretudo aquelas oriundas dos campos da sociologia, da história e da ciência política. Passo a apresentá-las a seguir. Mas, antes disso, apresento duas categorias de conteúdo de médio alcance (KUENZER, 1988), que foram indispensáveis na pesquisa.

2.2 Currículo e política curricular

Neste trabalho, o critério de eleição das situações que tiveram, por parte da ATEMPA, ações ou reações significativas em termos da política curricular depende do que estamos entendendo como sendo currículo e política curricular. Faço, a seguir, uma caracterização dos mesmos, sem uma preocupação em realizar uma recuperação histórica demasiado extensa do campo em suas diversas leituras. Antes, preferi dar um destaque às noções de currículo e política curricular.

2.2.1 Currículo

Os estudos em torno da teoria curricular têm uma longa história na área educacional. Eles se estendem desde as primeiras décadas do século vinte até a contemporaneidade, em múltiplas vertentes analíticas, conforme descrevem as pesquisas de caráter genealógico de Goodson (1998), sobre a Europa e EUA, e Lopes e Macedo (2005), sobre o Brasil.

Como demonstram didaticamente Silva (2002) e Moreira e Candau (2008), as distintas concepções em torno da palavra currículo expressam os diversos modos pelos quais a educação foi concebida historicamente, bem como as influências teóricas que em dado momento se fizeram predominantes.

Há uma teorização educacional crítica contemporânea a nos informar, desde a década de 1970, que a concepção de currículo se estende para além do que via de regra as visões liberais ou tecnicistas procuram inculcar, qual seja: como grade de conteúdos a serem ensinados e aprendidos; como planos pedagógicos orientadores das atividades escolares; como objetivos específicos a serem buscados nas atividades relativas ao ensino ou como procedimentos de avaliação da aprendizagem.

O currículo não envolve apenas as dimensões relativas a conteúdos de ensino, procedimentos didáticos, metodologias e técnicas pedagógicas, tão presentes ainda no senso comum pedagógico. Ele abarca as relações de poder-saber, a constituição de identidades e políticas culturais (SILVA, 1999), que perpassam todas as atividades no âmbito escolar que, por sua vez, embora guardem especificidades, por estarem inscritas na esfera educacional, não são

autônomas em relação às esferas econômicas, políticas e sociais mais amplas (APPLE, 2006).

Desde suas origens, a nova sociologia da educação, que teve seu nascedouro na Inglaterra, assim como os reconceptualistas nos EUA, vem indicando o quanto se faz necessário investigar os processos que envolvem a produção, seleção, hierarquização, distribuição do conhecimento escolar em suas inescapáveis relações de poder.

Como lembra M. Apple,

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o “conhecimento referente a quê, como e para quê”, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico-administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas (...). Este conhecimento técnico/administrativo é possível de ser acumulado. Ele age como uma forma de capital e, como o capital econômico, este capital cultural tende a ser controlado e a servir aos interesses das classes mais poderosas da sociedade (APPLE, 2002, p. 37).

Uma concepção relacional, dialética e, portanto, conflitiva do processo social é um pressuposto que orienta nosso olhar para essa investigação. Em tempos de arrefecimento da dimensão da política, essa não é uma questão menor, já que implica em reconhecer vozes contraditórias na arena e situar os educadores, por exemplo, na condição de sujeitos e não meros receptores ou aplicadores de uma determinada política.

Na mesma lógica, no associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, vozes muitas vezes silenciadas ou menosprezadas, passam a adquirir destaque, pois constituem um ponto de fuga de uma discussão que tende a se encerrar em um círculo vicioso unidirecional e hierárquico, restrito ao ciclo gestores – administradores - legisladores – escola – professores – alunos.

Entender o currículo como uma construção de natureza social, política e cultural, fruto de lutas mais amplas em torno de seu significado, exige que o percebamos sempre como um feixe de relações. Se o currículo constitui um dos elementos centrais em torno do qual giram os debates acerca da função social da escola e seu significado, é preciso tipificar o currículo na esfera da política em sua conotação mais generosa. Trata-se de algo que atravessa as ações não apenas dos educadores e educandos, mas também dos gestores, mediadores, legisladores e –

central para este trabalho – também dos trabalhadores em educação, aglutinados em torno de sua entidade representativa. Passo, nos parágrafos a seguir, a fazer uma caracterização do que entendo como política curricular.

2.2.2 Política Curricular

Por política curricular compreendo uma das dimensões da política educacional cuja função está concentrada no estabelecimento de procedimentos voltados à organização estrutural do currículo escolar.

Uma política curricular é formulada em normativas e leis (PACHECO, 2003), mas também na forma de diretrizes, parâmetros, programas, projetos e propostas pedagógicas de organização curricular, além de se expressar nas intervenções dos gestores e educadores, em uma dada realidade educacional. Como lembra Lopes (2004), apesar de as produções sobre as políticas curriculares não se restringirem às instâncias governamentais, é inegável o poder privilegiado que o governo detém em relação ao seu desenvolvimento e produção de sentido.

Mais do que isso, o poder de regulação do Estado autoriza uma administração a produzir uma orientação curricular que pode, por exemplo, ser radicalmente prescritiva. Os textos e discursos oriundos da administração central revelam o discurso oficial do Estado, investido de sua legitimidade institucional, ainda que não reconhecida como legítima na esfera política. Afinal, o Estado também é um espaço de luta (CARLSON; APPLE, 2003).

Uma política curricular pode alterar as bases epistêmicas, políticas, pedagógicas e metodológicas do trabalho educacional, em especial quando circunscrita no âmbito público estatal. Ela pode intervir no processo de seleção, hierarquização e distribuição do conhecimento considerado legítimo, bem como informar o que deve ser ensinado, quando e como fazê-lo. Tal política pode transformar a própria organização dos tempos e espaços internos das unidades escolares, destituindo projetos existentes, criando novos, formulando procedimentos avaliativos em diferentes escalas. Pode exigir, controlar e criar sanções para que se cumpra o estabelecido como desejável.

Uma política curricular pode muito. Mas não pode tudo.

Em se tratando da presente pesquisa, refiro-me às ações da Secretaria Municipal de Educação em relação à Rede de Unidades Escolares existentes no período. Evidentemente, uma dada política curricular sempre está situada em relação a uma política educacional mais abrangente, que se expressa, entre outras formas, no provimento de recursos humanos, na política salarial, nas condições físicas e de recursos materiais e pedagógicos, na política de formação dos educadores, no fornecimento de alimentação escolar e no transporte escolar. De outro modo, implica a incidência do sistema educacional existente, que é mais amplo do que a política da rede própria. Envolve o financiamento educacional, o regime de colaboração entre os entes federados, os marcos legais específicos, os conselhos de educação, entre outros aspectos (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Embora reconheça a importância das políticas educacionais mais amplas, seja na esfera local, seja no contexto macrossocial, é aos aspectos concernentes à política curricular que me dedicarei na escala local, visto que, neste trabalho, o foco está centrado na política curricular. Volto a ela, portanto.

Infelizmente, ainda é frequente que professores, estudantes, responsáveis e mesmo gestores na escala intermediária, no espaço da escola, venham sendo sistematicamente postos à margem das discussões e deliberações sobre as políticas curriculares no âmbito das redes públicas de educação, ainda que no seu cotidiano cumpram um papel ativo na sua releitura, reinterpretação e mesmo recriação.

Ainda mais grave, no cenário nacional, parece ser a ausência de diálogo com as entidades representativas dos trabalhadores, que em geral não são vistas como autorizadas a fazer tal discussão, assumida como prerrogativa dos gestores, administradores e especialistas em educação. No entanto, à despeito desse pouco caso, as políticas curriculares advindas dos gestores governamentais vêm crescentemente sendo interpeladas por essas instituições, através de lutas, pressões e manifestações de considerável intensidade.

Se concordarmos com a assertiva de Gramsci (1982), que concebia a política como uma práxis que pode educar as pessoas, transformando-as em sujeitos capazes de construir e dirigir a sociedade na direção de uma reforma moral e intelectual de caráter emancipatório, a educação certamente tem muito a contribuir com esse processo.

Uma das expressões da política na educação, a política curricular, ganha vida, por excelência, desde os processos de gestão através do Estado. Creio que seja oportuno nos determos, portanto, sobre as expressões da política curricular que têm assumido, através dos governantes, a autodenominação de reformas curriculares. Elas podem ser bastante úteis para nosso trabalho, como mostro ao longo da sessão na qual analisarei as políticas curriculares da SMED sob a ótica da ATEMPA.

Apresentadas as categorias de conteúdo, a seguir passo a apontar, como forma de conclusão deste capítulo, o que Kuenzer (1988) nomina como categorias metodológicas, em uma concepção *gráuda* do termo. Chamei-as de ferramentas conceituais.

2.3 Ferramentas Conceituais

Na sequência, desenvolvo um escopo conceitual quadripartite que, julgo, possa contribuir para uma agenda analítica inicial do material reunido na investigação. Não se trata de um encerramento, a priori, nesses conceitos, mas de indicar ferramentas que se mostrem úteis para uma compreensão exigida em um trabalho acadêmico dessa natureza.

Fazem parte desse aporte os conceitos de hegemonia, intelectuais, contradição e totalidade. A seguir passo a caracterizá-los e, ao final dessa sessão, faço uma articulação entre eles de modo a evidenciar uma composição orgânica e voltada a potencializá-los, operando-os em conjunto.

2.3.1 Hegemonia

Gramsci é uma referência indispensável para compreendermos como se processa a construção da hegemonia burguesa na sociedade capitalista. Pensador heterodoxo, notabilizou-se por realizar uma reflexão pioneira sobre a especificidade da revolução socialista no ocidente. A estratégia que ele chamava de uma “guerra de posição”, ao invés de uma “guerra de movimento”, é uma metáfora para evidenciar a distinção da estratégia de ocupação dos espaços da institucionalidade para sua transformação frente à tomada de assalto ao poder em um uma luta

revolucionária (COUTINHO: KONDER, 1987), a exemplo do que aconteceu na Rússia.

Para esse autor, a hegemonia sintetiza o processo combinado de supremacia exercida por uma classe, blocos de classe ou frações de classe sobre outras através da liderança e direção moral e intelectual combinada com coerção (GRAMSCI, 1982). Ela opera, portanto, através de uma combinação de aceitação e legitimação no plano ideológico da própria dominação, com o uso da força ou de seu potencial uso com efeitos normativos e repressivos. Em países como o Brasil, por exemplo, o papel repressor do Estado é uma constância ao longo de séculos de dominação, o que corrobora a tese de que se a hegemonia se constrói a partir da sociedade civil, o Estado cumpre um papel coercitivo decisivo.

Todavia, é no plano ideológico que, segundo Gramsci, dá-se o processo de legitimação, manutenção e reprodução da ordem existente, pois a classe dirigente, ao exercer a direção moral e intelectual e fazer algumas concessões a outras classes e grupos, galvaniza em torno de seus interesses uma variedade de aliados unificados em um bloco de forças, chamados de Bloco histórico. E são os intelectuais tradicionais – que se identificam e se incorporam em distintos graus ao bloco histórico dominante – os responsáveis por garantir o consenso societário no mundo moderno.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001, v.2, p.15-16 Apud POKROVSKI, FORTES, 2012, p.394).

O papel dos intelectuais é crucial, portanto, nesse esforço em busca de convencimento, uma tarefa permanente e de fundamental importância para que se possa produzir o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas. Hegemonia é, assim, uma categoria analítica que nos auxilia a compreender como se processa a produção e a reprodução das visões de mundo dominantes na sociedade.

Essa aceitação nos remete à reflexão acerca da importância de como se constrói o processo hegemônico no tecido social, o que implica em ir para além da

noção de uma dominação ideológica e deslocar o olhar para o universo da cultura e não apenas para a economia ou a política.

Ao renegar a concepção da cultura como algo secundário e mero reflexo determinante expresso na metáfora das relações unidirecionais base-superestrutura tão presentes nas interpretações marxistas clássicas, Gramsci acentua o papel das instituições da sociedade civil para a construção de alternativas à poderosa e atuante hegemonia burguesa. Afinal, a criação de uma nova ordem, qualitativamente superior à existente, na perspectiva da classe trabalhadora, exigiria mais do que a transformação econômica e política: requereria uma nova ética e cultura, que teria sua expressão máxima na “filosofia da práxis” (SEMEARO, 2000).

E essa é tarefa dos intelectuais. Não os intelectuais tradicionais, tão presentes na produção e reprodução das iniquidades sociais, mas intelectuais orgânicos capazes de dar a direção moral e intelectual para a disputa de uma nova hegemonia em torno de um projeto histórico político sob a condução das classes subalternas.

Na concepção gramsciana, é ao partido político que é atribuído o papel de dar direção política e de galvanizar a nova hegemonia. Contudo, ele tanto pode ser o partido no sentido estrito do termo, como o partido ideológico, uma metáfora para se referir ao conjunto de organizações da sociedade civil ligadas a uma visão de mundo comum (GRAMSCI, 1982).

Raymond Williams (1979) revisa e amplia as referências do pensador e militante comunista italiano. Enquanto para Gramsci a hegemonia se apresenta por vezes como uma totalização abstrata e estática, uma espécie de nível mais articulado da ideologia, uma manipulação, para Williams ela é um sistema vivido de significado e de valores, mutante, permeável, e campo de tensão sempre instável.

Uma hegemonia vivida é sempre um processo. Não é, exceto analiticamente, um sistema ou uma estrutura. É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, compressões e limites específicos e mutáveis. (...) Além do mais, não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sobre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. (WILLIAMS, 1979, p.115).

Na obra de Williams, o materialismo cultural, termo que sintetiza sua teoria marxista de cultura, se constitui como um referencial analítico potente para a

compreensão do papel que a cultura cumpre, seja na constante retroalimentação para manter e aprimorar a lógica dominante, seja como alternativa contra-hegemônica na “longa revolução” necessária para a transformação nas estruturas e na vida cotidiana (CEVASCO, 2001).

Essa categoria apresenta-se particularmente fecunda na investigação, haja vista os complexos cenários em relação às políticas públicas operadas em âmbito nacional, especialmente no último decênio. A presença, na escala federal, de um governo de coalizão que tem, em sua raiz, um partido de origem popular é um inegável componente que imprime uma dinâmica em torno da necessidade de defesa-ataque. Essa dinâmica terá, evidentemente, influências nos posicionamentos dos dirigentes da Associação de Trabalhadores locais, seja através de uma neutralização, uma redução da verve crítica, seja da incorporação do ideário de projeto mais amplo.

Todavia, não podemos esquecer que, para Gramsci, uma hegemonia alternativa é ético-política, mas não pode deixar de ser econômica (DIAS, 1996; DEL ROIO, 2009). A hegemonia, segundo o intelectual sardo, se produz desde o sistema produtivo, mas não se reduz a ele:

Uma reforma moral e intelectual não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é, exatamente, o modo concreto por meio do qual se apresenta toda reforma moral e intelectual (GRAMSCI, 1975, Caderno 13, p. 1561 Apud DEL ROIO, 2009, p. 41).

Isso significa que a criação de um novo bloco histórico, sob um amplo espectro de coalizão político-partidária, mesmo com a presença na direção de um partido de origem popular, enfrenta visíveis limites, por não apresentar as condições de imprimir alterações estruturais na economia e no modo de produção dominante. As incongruências e contradições dessa luta pela hegemonia política no plano nacional certamente afetam os coletivos, grupos e indivíduos que se identificam com tal projeto e que, de algum modo, buscam se alinhar nas fileiras que pretendem construir e sedimentar uma hegemonia alternativa à dominante desde a sociedade civil.

Embora Gramsci tenha propugnado a importância de criar e organizar um vigoroso movimento para assegurar a hegemonia proletária sobre a hegemonia burguesa, em se tratando do cenário vivido, teríamos mais motivos, segundo

Coutinho (2010), para pensar justamente o contrário, pois o conceito de *revolução passiva* parece se aplicar em alguma medida em nossa conjuntura, ou seja: a base material da hegemonia é construída mediante reformas ou concessões graças às quais se mantém a liderança de uma classe, mas pelas quais outras classes têm certas exigências atendidas (SASSOON, 2001, p.177-178).

Francisco de Oliveira, em um texto contundente (OLIVEIRA, 2007) revelou essa tensão ao analisar a conjuntura brasileira sob a égide do governo Lula da Silva. Ainda que discorde de sua análise acerca da formação do que chamou de uma nova classe poliforme⁷, formada de burocratas advindos do meio sindical, que administram os vultosos fundos de pensão públicos, transcrevo uma passagem que revela com agudeza o desafio que também se expressa, em menor escala, na esfera local:

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia, desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma no seu avesso: não são mais os dominados quem consentem na sua própria exploração. São os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, à condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos da ferramenta teórica adequada. Nossa herança marxista-gramsciana pode ser o ponto de partida, mas já não é o ponto de chegada (OLIVEIRA, 2007: 57).

O papel dos educadores e estudantes, relendo e ressignificando as orientações dadas pela agenda empresarial (APPLE, 2007), precisa ser considerado em nossas pesquisas, bem como a constituição do imaginário de educadores que “fazem resistência a fazer resistência”, pois se identificam com a agenda dos gestores da coalizão do bloco hegemônico. Como nos lembra APPLE (2006), é justamente através do senso comum, no seu aspecto de praticidade e não reflexividade, que se opera a produção e reprodução ideológica em uma permanente disputa com vistas à colonização dos grupos dominados.

Estudos bem sucedidos sugerem uma abordagem que possa, ao mesmo tempo, relacionar as condições estruturais socioeconômicas que condicionam e influenciam a realidade educacional e traduzir a importância das representações

7 Carlos Nelson Coutinho (2010, p.39) faz uma análise em torno da reflexão de Francisco de Oliveira com a qual me aproximo. Diz ele que, de fato, o transformismo explica a conversão, no Brasil de Lula, de importantes lideranças sindicais em gestores dos fundos previdenciários públicos, mas que daria origem a uma nova *fração* das classes dominantes. e não, como afirma Oliveira, em Crítica à razão dualista: o ornitorrinco (São Paulo, Boitempo, 2003, p. 147), uma nova classe.

sociais e ideológicas em torno do fenômeno educacional, em suas mútuas manifestações. Um exemplo nessa perspectiva é o trabalho de Apple (1997, 2002, 2003, 2006) que é declaradamente inspirador de muitas reflexões aqui apresentadas.

Importa, pois, perceber como a cultura contribui para a construção de uma contra-hegemonia por parte dos trabalhadores em relação às políticas educacionais dos gestores. O verbo aplicado na frase anterior tem um sentido que se espera claro: contribuir. Ou seja, a contra-hegemonia é uma tarefa hercúlea, que atravessa gerações: não é em uma escala local que ela vai se construir. Isso não significa, contudo, que as lutas sociais locais não possam ter esse propósito de orientar suas ações desde uma perspectiva de acúmulo de caráter contra-hegemônico.

Por contra-hegemonia compreende-se um processo de construção, por parte das classes subalternas, de uma outra hegemonia que se distingue e se opõe à hegemonia das classes dominantes. Ela pressupõe, portanto, uma visão crítica em relação às múltiplas formas de dominação e, de outro lado, oposição ativa e edificação de outras referências para a disputa de corações e mentes no conjunto da sociedade civil.

Para a caracterização das duas gestões à frente da SMED no período 2005-2012, é uma chave de leitura importante a compreensão de como as alianças da direita sofrem constantes tensionamentos e, frutos desse processo, têm a capacidade de propor mudanças significativas que podem ser consideradas inovadoras. Essa leitura pode ajudar no entendimento de que maneira uma frente política com onze partidos, sob a liderança do PPS, Partido Popular Socialista, e do PTB, Partido Trabalhista Brasileiro, em uma primeira gestão, com quinze partidos na segunda, conseguiu aliar grupos, movimentos e partidos tão distintos com o intuito de declaradamente “tirar o PT da Prefeitura” e inaugurar uma nova fase das políticas públicas na capital gaúcha, capitaneada por um bloco empresarial interessado, sobretudo, no redesenho da cidade na lógica de um novo ciclo de acumulação.

Não deixa de ser trágico que uma “estranha e difícil aliança” entre neoliberais, neoconservadores, ativistas religiosos populistas, autoritários e a nova classe média profissional e empresarial caracteristicamente americana (APPLE, 1997; 2001), assumida, no Brasil, feições próprias, capitaneadas justamente pelo Partido dos Trabalhadores, outrora crítico contumaz de alianças com a direita e o centro. Essa

tática, que funcionou e vem funcionando em escala nacional, tem também funcionado na escala municipal, porém com outros atores privilegiados, alijando o próprio PT do processo. Ou seja, podemos levantar a hipótese de que, para parcela significativa da esquerda⁸, não está mais em jogo a luta contra a hegemonia burguesa, mas justamente a tentativa de, através de alianças políticas, passar a fazer parte da institucionalidade estatal, como sócio menor, evidentemente, com setores estratégicos e poderosos da classe dominante, para “bem administrar” o capital.

Embora o PT nunca tenha, de fato, assumido a bandeira da revolução socialista, é inegável que, durante muitos anos, representou (e continua representando) parcelas importantes da classe trabalhadora. Para lasi, que se debruçou sobre as deliberações oficiais do partido, embora muitos dirigentes busquem apagar traços mais radicais e reforçar uma opção socialdemocrata, várias das proposições programáticas em sua origem tinham um caráter anticapitalista, antilatifundiário e antimonopolista (IASI, 2012, p.381). Todavia, sua adaptação aos limites da ordem burguesa e a subordinação à lógica institucional ganham contornos inquietantes (BOITO JR, 2012; OLIVEIRA, 2006) em se levando em conta as análises inspiradas em Apple.

Essas considerações assumem especial importância, haja vista o interesse de investigar justamente o papel da Associação dos Trabalhadores em Educação, que, nesse período, tem majoritariamente em sua direção lideranças profundamente comprometidas com o legado deixado pelo Partido dos Trabalhadores e pela Frente Popular em Porto Alegre.

Hoje, no Brasil, a falta de distinção entre programas de governo e alianças político-partidárias da maioria dos partidos revelam um realinhamento político de grande envergadura de frações de peso da classe dominante na direção de consensos na maioria das vezes pouco nobres em seus objetivos. Nos EUA, em um

8 Assim como Norberto Bobbio (1995), tenho convicção de que faz sentido que ainda utilizemos essa expressão, em contraponto à Direita, no espectro político, ainda que reconheça as mudanças havidas, afinal: “(...) Nenhuma pessoa de esquerda (*sinistorso*) pode deixar de admitir que a esquerda de hoje não é mais a de ontem. Mas, enquanto existirem homens cujo empenho político seja movido por um profundo sentimento de insatisfação e de sofrimento perante as iniquidades das sociedades contemporâneas, eles carregarão consigo os ideais que há mais de um século têm distinguido todas as esquerdas da história”. (BOBBIO, 1995, p. 23-24). Para o intelectual italiano, essa distinção residia fundamentalmente na noção de igualdade, enquanto a Direita teria na liberdade seu princípio fundante, não apenas do ponto de vista ideológico, mas na emissão de juízos de valor e no âmbito programático.

processo que guarda algumas similitudes, M. Apple identifica uma “guinada para a direita” (APPLE, 2001, p.79). E no Brasil, para onde o pêndulo se desloca? Essa é uma questão instigante que certamente tem inquietado aos intelectuais críticos.

Outra noção básica na análise de Apple (2003) é da composição do novo acordo do bloco hegemônico, com a capacidade da direita de se conectar com as perspectivas dos vários grupos sob sua liderança. A escolha de algumas situações a partir das entrevistas e de análise documental me parece um indicativo que pode possibilitar investigações que desvelem algumas dessas relações.

Apple afirma que a Direita vem obtendo sucesso porque, se renovando, é capaz de ouvir e de se conectar com sentimentos que são genuínos em meio à população, disputando e colonizando o senso comum. O autor declara que precisamos aprender como ela opera (APPLE, 1997). Parece que os moderados e reformistas, em nosso contexto, aprenderam essa lição mais rapidamente do que a esquerda. Exemplos disso encontram-se fartamente no contexto local, inclusive nas próprias representações da ATEMPA: a política de educação de turno integral nas escolas, a priorização dos índices de desempenho dos alunos nas escolas, a crescente parceria público-privada na realização de tarefas educacionais, entre tantos outros (ATEMPA, 2013).

No tocante ao esforço de compreender os movimentos da direita, mostrou-se elucidativa a caracterização que Apple faz dos acordos e compromissos nessa seara como sendo frágeis, tensos, frutos de negociação mediada entre não-iguais. Segundo o autor, eles operam em níveis distintos, desde o discurso político-ideológico, passando pelas políticas de Estado, até o conhecimento ensinado nas escolas e as atividades diárias dos professores e estudantes na sala de aula (APPLE, 1997). Porém, como alerta o sociólogo, é a direita quem tem, através do discurso dominante, organizado o terreno de acordo com seus interesses. Desse modo, a recusa, por parte de partidos progressistas, a disputar a consciência popular na perspectiva de sua transformação tendo como horizonte a justiça social acaba contribuindo para uma reificação, sem colocar em risco a estabilidade do acordo em torno do projeto hegemônico.

Faço essas relações porque a investigação proposta tem o intuito de identificar e de compreender as reações dos trabalhadores em torno de sua associação e sindicato. Ambos não estão imunes às alianças, coligações e

compromissos mais amplos, por vezes bem pouco enobrecedores em seus objetivos e fins.

Nessa perspectiva, como se posiciona e se movimenta a ATEMPA? Que argumentos justificam suas ações? Que horizontes estão presentes em suas retinas?

A hipótese inicial que orienta este trabalho é de que os trabalhadores em educação no município de Porto Alegre assumiram um papel decisivo face ao contexto das políticas curriculares no período, construindo alianças políticas de perspectiva contra-hegemônica eficazes na esfera local, produzindo discursos e ações que minimizaram, em várias frentes, os efeitos pretendidos nas reformas educativas propostas pelos gestores. Todavia, pela ausência de elaboração ou conviência político-ideológica, em função de compromissos hegemônicos mais amplos, essa tática fracassou em várias batalhas, o que sugere um processo de análise não romantizado e atento às desiguais possibilidades e limites de resistência ativa do associativismo e sindicalismo docente.

Essas são tarefas imperiosas a mapear. Esse mapeamento requer uma contextualização de suas relações políticos-institucionais para entender o papel dos intelectuais de nossa aldeia na formulação e operação de uma disputa em torno da hegemonia. É o que faremos, com a apropriação de outro conceito-chave que é o de intelectuais.

2.3.2 Intelectuais

Largamente debatido, seja na esfera acadêmica, seja na esfera política, *stricto senso*, o papel dos intelectuais nos processos de manutenção ou transformação social atravessa décadas e séculos a fio (MARLETTI, 1992). Ele está presente na história da filosofia, no nascimento das ciências políticas, no pensamento teológico e na definição moderna de categorias profissionais.

Gramsci, intelectual marxista e dirigente comunista italiano, que deu uma importante contribuição para a renovação do pensamento político da esquerda, é novamente uma referência essencial para a operação com esse conceito. Este autor designou de *intelectuais orgânicos* os indivíduos com capacidade de serem construtores da cultura de sua classe enquanto sujeitos históricos identificados com um projeto a ser disputado na sociedade (GRAMSCI, 1982). Trata-se de um

processo de preparação dos próprios trabalhadores para planejarem e desenvolverem ações de caráter contra-hegemônico que se articulem em direção ao projeto societário desejado.

Nessa perspectiva, a sociedade civil é pródiga ao apresentar, nos termos gramscianos, uma série de “trincheiras”, “fortalezas e casamatas” que podem ser ocupadas para que seja desencadeada a “reforma intelectual e moral” pretendida em direção a um novo padrão civilizatório, no qual seja superada a dicotomia entre governantes e governados.

Para Gramsci o partido político revolucionário caracterizava-se como o intelectual orgânico coletivo, ao qual cabia a tarefa de alavancar um processo de transformação em direção a uma nova ordem social e política. Seria uma espécie de novo Príncipe moderno, clara inspiração em Maquiavel, capaz de “unir vontades dispersas”, em uma múltipla função: diretiva, organizativa, cultural e educativa (GRAMSCI, 1984). Todavia, a noção de “vontade coletiva”, materializada no partido como intelectual coletivo da classe, diferentemente do que havia previsto o pensador sardo, haveria de se expressar em um conjunto mais amplo e menos centralizado do que o partido revolucionário. Tomo aqui, com base na referência de Gramsci, a noção de intelectual orgânico coletivo como a expressão de um grupo social organizado, como as tendências e grupos políticos de esquerda, detentores de projetos políticos que sistematizam visões de mundo e atuam buscando incidir nas disputas hegemônicas no tecido social.

O papel dos intelectuais orgânicos, portanto, tem grande relevância. Para o pensador italiano, são eles quem podem criar e estimular uma nova forma de vida e ao mesmo tempo cimentar a formação de um bloco histórico. Trata-se, segundo Gramsci, da tarefa de *“educar pessoas em condição de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige”* (Apud SEMEARO, 2004, p.39).

A escola é, sem dúvida, um desses espaços privilegiados. Os intelectuais identificados com as lutas populares nesse território tem, segundo essa perspectiva, um importante papel a realizar. Contudo, como a escola não está isolada do conjunto social e só pode ser compreendida como parte de um sistema mais amplo, no qual a conexão da economia, política, cultura e sociedade é indispensável, faz-se relevante fazer as relações entre essas esferas, como lembra em seus textos M. Apple (1997, 1999, 2002, 2006).

Henry Giroux (1987), ao refletir sobre os professores, a partir de uma referência crítica também inspirada em Gramsci, os tipifica como intelectuais transformadores radicais com alguns compromissos básicos: ensino como prática emancipatória, criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados e fomento a discursos públicos voltados à igualdade e justiça social.

Apesar da positivação do papel dos professores, o autor parece se distanciar da noção gramsciana em relação ao seu papel de agentes de persuasão e convencimento para além de uma ação no âmbito escolar. Se há, na concepção de *intelectuais transformadores radicais*, um relevo ao trabalho do educador no âmbito pedagógico, de outro modo há certo empobrecimento do conceito de intelectual propugnado pelo comunista italiano (GRAMSCI, 1982). Segundo esse autor, o intelectual porta em si o gérmen de uma mudança ampla em direção a outro projeto societário, bem mais abrangente do que o de uma categoria social autônoma (MATTOS, 2012, p. 16).

Como já foi referido, essa é, sobretudo, uma pesquisa que busca recuperar e analisar os saberes coletivos produzidos pelos trabalhadores em educação agrupados em torno de sua associação representativa. No escopo proposto, interessa perceber os saberes e fazeres desta categoria em torno da política curricular em voga. Interessa perscrutar não apenas a existência e a natureza dos presumíveis discursos críticos, de caráter desconstrutivo, mas também se eles interferem e como interferem na cena, principalmente nas decisões e nas práticas dos gestores.

No caso de uma Associação de Trabalhadores em Educação, sob a égide de uma direção com uma identidade política que *a priori* pode ser tipificada como “de esquerda”, importa perceber que elementos e condições de possibilidade contribuem para a construção de certa identidade associativa, já que a ATEMPA parece ter, ao longo do tempo, construído para si uma identidade híbrida, algo entre associação, no sentido *fraco* do termo, e sindicato, no sentido *forte* da expressão⁹.

9 É importante o registro de que este trabalho não pretende uma incursão sobre as características do trabalho docente ou da construção da identidade docente ou mesmo a profissionalização docente e as condições de trabalho dos trabalhadores em educação, em que pese a grande importância da reflexão em torno desses temas. Neste trabalho a problemática que orientou a investigação colocou o acento nas posições da ATEMPA em relação às políticas curriculares gestadas e implementadas na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 2005 a 2012.

O encontro da tradição reivindicatória que caracteriza um movimento associativo-sindical com a outra tradição, que constitui mesmo a prática docente, que é a dimensão pedagógica, revela a fecundidade de uma dada forma de fazer política e de fazer cultura diretamente associada ao papel dos intelectuais dirigentes desse processo. Quando se pensa a política como divorciada da cultura, perdemos de vista uma dimensão que é constituidora do modo de fazer política e que guarda especificidades preciosas para se entender o que há sob as imagens opacas e estandardizadas que, via de regra, são frutos de sobrevoos superficiais sobre a realidade da classe trabalhadora.

Eagleton (2011), um dos autores identificados com os estudos culturais na Grã-Bretanha e oriundo do marxismo, ao inventariar os usos e abusos dos conceitos de cultura, afiança a necessidade de, nos tempos vividos, problematizar tal conceito para além do que o campo antropológico cunhou como significado, por ser amplo em demasia, e também do que a estética lhe atribui, por ser escassamente restrito. Tomada em um sentido mais preciso, como um compartilhamento de um conjunto de símbolos e um sistema de significações presentes em um dado grupo social, podemos aventar a tese de existência de uma cultura associativo-sindical singular em torno da ATEMPA.

Certamente não é suficiente para ser constitutiva de uma forma de cultura pessoas com ideias, com práticas similares e uma identidade auto-reconhecida. É preciso que essas ideias, valores e práticas também sejam assumidas e vividas pelo grupo que a tem como referência. Além do mais, torna-se imperativo que a cultura seja capaz de se fazer existir no pensamento, na ação e nas relações sociais, pois é no contraste que as identidades se constroem e se diferenciam umas das outras (BARTH, 1976).

No âmbito do que se propõe neste trabalho, é imprescindível ver a presença da identidade cultural como terreno de relações de poder, de dominação e de contestação material e ideológica. Afinal, “reduzir classe a uma identidade é esquecer exatamente onde repousa a *agência*, não na classe, mas nos homens.” (THOMPSON, 2001, p.96). Portanto, procurarei aprofundar, ao longo do trabalho, uma noção de cultura política da qual se possa guardar algumas especificidades no contexto de uma luta contra-hegemônica e na qual os intelectuais orgânicos tenham um papel destacado. Afinal de contas, como afirma Hall (2011), Gramsci praticou um

marxismo aberto, que expande muito dos *insights* da teoria marxista na direção de novas questões, evidenciando que a estrutura geral da teoria de Marx precisa ser desenvolvida permanentemente e não ser sacralizada ou virar mera doutrinação ideológica.

Da mesma escola de Eagleton, porém de outra geração, é a contribuição de E.P. Thompson, historiador inglês que se notabilizou por reconstituir e interpretar a história da classe trabalhadora inglesa no nascedouro da revolução industrial. Sua análise abrange suas condições de vida, sua gramática, seus ritos, valores, crenças, religiosidade, formas de expressão, suas *culturas* enfim, além de sua pretensa consciência de classe expressa na participação das primeiras organizações operárias. Segundo o próprio Thompson (1987a, p.10).

A classe acontece quando alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus.

Ao compreender classe como processo e como relação conflitiva (WOOD, 2003; MATTOS, 2012), um duplo movimento se faz necessário na operação dessa categoria: historicizá-la e contextualizá-la. Mais precisamente, perceber as relações que a configuram, no tempo e no espaço, sem esquecer que a própria experiência do sujeito é o ponto de partida dessa construção e pêndulo para esse equilíbrio, o que remete a uma “história vinda dos de baixo” (THOMPSON, 1987), mas que não se encerra nela própria.

Classe é uma formação social e cultural (frequentemente adquirindo expressão institucional) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e em última análise, a definição só pode ser feita através do tempo, isto é, ação e reação, mudança e conflito (THOMPSON, 2001, p. 169).

Nessa seara, que envolve uma prospecção em torno de uma possível construção contra-hegemônica alternativa por parte dos trabalhadores em educação, tomando-se como referência as contribuições de E.P. Thompson (1981, 1987a, 1987b, 1987c, 1998, 2002) Williams (1979, 2007, 2011) e Hall (1984, 1997, 2011), faço uma indagação acerca da existência ou não de uma identidade política e

cultural própria no seio dos trabalhadores em educação no município de Porto Alegre, a partir das experiências construídas no campo da esquerda.

Como desde há muito já sabemos, a classe operária tem dois sexos (SOUZA-LOBO, 1991), e o magistério é uma categoria amplamente constituída por mulheres (CNTE, 2003). Indubitavelmente essa é uma questão significativa, como outros pertencimentos associados à classe, conforme indicam Hypolito e Vieira:

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, veem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais. (HYPOLITO, VIEIRA, 2002, p. 280).

Inspirado em Apple, diria que é imprescindível, se quisermos ir além de uma um mero estudo descritivo focalizado, apontar a existência de uma relação entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico – que não é mecânica, nem tampouco verticalizada, mas relacionada e interdependente (GRAMSCI apud APPLE, 2002:33). Isso implica em reconhecermos que, se o primado da classe é fundamental para a compreensão de como se estrutura e legitima o processo de dominação nas sociedades contemporâneas, os conceitos de totalidade social, raça e etnia são igualmente importantes de serem compreendidas em relação à classe, em especial na formação social brasileira.

Concordo com Apple (1995) quando o mesmo afirma que classe, raça e gênero são categorias relativamente autônomas e não redutíveis entre si, em uma espécie de paralelismo não sincrônico. Esses conceitos, em uma relação não subordinada, podem revelar não apenas uma luta tática em relação a um projeto societário alternativo ao dominante, mas dimensões nas quais se estrutura a exploração, a dominação e a opressão, que são constituidoras das relações existentes e não apêndices destituídos de relevância.

Se há influências dessas relações na constituição da identidade profissional e na prática escolar, como indicam vários estudos, ainda são incipientes os estudos acerca de como se processam essas categorias em meio ao associativismo e

sindicalismo docente¹⁰ e suas pautas - o que pode ser promissor na investigação de uma cultura política específica. Para tanto, é crucial o papel das lideranças. Coloco como desafio, na pesquisa proposta, o papel exercido pelos intelectuais orgânicos coletivos em torno de projetos que se apresentam como de resistência, oposição ou alternativos ao existente.

Ao se reconhecer que no interior do movimento associativo-sindical existem diferentes perspectivas políticas-ideológicas que disputam sua condução, torna-se uma necessidade imperiosa situar esses sujeitos, suas relações e posições, sobretudo em torno do eixo da política curricular e as conexões mais amplas com a política educacional; vale dizer, em torno da totalidade social.

Perceber os múltiplos e conflitantes pertencimentos políticos-culturais no percurso formativo desses intelectuais coletivos pode nos ajudar a compreender com maior precisão as relações entre instituições, grupos, movimentos, centrais sindicais, partidos, na construção de estratégias de ação política. Constitui, portanto, um pano de fundo para essa análise as distintas tradições políticas que impregnam a forma de agir dos intelectuais num dado espaço, notadamente aquelas oriundas de partidos e agrupamentos coletivos de esquerda¹¹ que se fazem representar na arena associativo-sindical.

Desse modo, torna-se promissor investigar como se processam as relações entre a ATEMPA e grupos, instituições da sociedade civil, movimentos sociais e populares, parlamento, conselhos de direito, entre outros. Não quaisquer relações, mas aquelas que podem de alguma forma evidenciar estratégias de alargamento e fortalecimento do campo de forças de caráter contra-hegemônico ou, ao contrário, de negação, deliberada ou não, desses vínculos.

As distintas camadas da ação política, algumas delas sobrepostas, encobertas e quase invisíveis, deverão ser escavadas, esquadrihadas e analisadas cuidadosamente para que se perceba o quanto o pertencimento desses intelectuais

10 Segundo artigo recente de uma das lideranças da CNTE (SILVA, 2013, p.43), um dos grandes desafios posto é a igualdade em relação à democratização das relações intrassindicais. A autora cita como exemplo os dados de levantamento da Internacional da Educação (IE), no movimento sindical da Educação na América Latina, o qual indica que cerca de 70% dos membros das organizações são mulheres. Porém, nas direções sindicais, elas representam apenas 30% dos integrantes.

11 Inicialmente não tencionava neste trabalho enveredar em torno das minúcias das organizações políticas que interferiram na história e na gestão recente da ATEMPA, mas como pesquisador atento sei que é impossível ficar indiferente às situações de grande significado em uma investigação. Uma delas foi a da força das tendências e coletivos políticos e sua influência no meio associativo, que em grande parte das vezes precede e condiciona a luta social. Por essa razão a organizações ora constituem uma espécie de pano de fundo, outras vezes tomam a frente do enredo.

pode ajudar a compreender a ação virtuosa e os limites dos trabalhadores em educação em torno de suas lutas.

A compreensão em torno da arena das disputas, presentes em toda luta política, presta-se aqui para compreender como uma parcela significativa dos trabalhadores em educação pensaram, formularam, agiram e se posicionaram frente às políticas governamentais num dado período histórico. Não se trata de esgarçar o particularismo das percepções dos diferentes segmentos do campo popular que sabidamente apreciam querelas e disputas internas¹², mas de perceber como se constituem, desde distintas visões políticas, teorização, referenciais, estratégias e táticas de ação política, em um jogo no qual não há vencedores à priori.

O que se perceberá na ação da ATEMPA é, portanto, fruto de um duplo e combinado processo, de natureza endógena, mediado internamente por diálogo e conflito, e de natureza exógena, em um jogo tenso de pressões e compromissos.

Ao utilizar o conceito de intelectuais orgânicos, juntamente com outros, associados, penso que seja possível detectar novos elementos que ajudem a responder, para além dos clichês fáceis da linguagem sindical, a três questões fundamentais: quem estava atuando nessa esfera das lutas associativas? A favor de quem? E em detrimento de quem? Dessas respostas, possivelmente elementos possam surgir para a compreensão dos rumos da ATEMPA.

Edward Said, o marxista palestino e herético que viveu profundamente a experiência de um intelectual dissidente no exílio, na esteira da formulação de Gramsci, afirma que hoje o intelectual representa um ponto de vista, uma filosofia, uma mensagem que, em tempos de globalização, pode chegar a um público amplo com relativa facilidade (SAID, 2005). Para esse autor, seu papel não é o de um pacificador ou criador de consensos, mas alguém com senso crítico que confronta ortodoxias e dogmas, um “perturbador do *status quo*”. Ele levanta questões embaraçosas no espaço público, suscita controvérsias e, é claro, rejeita o canto da

12 O antropofagismo político-ideológico no seio da esquerda é algo que fascina aqueles que sucumbem aos apelos vindos de longe. Tal como Ulisses procurei resistir ao canto da sereia e não adentrar nessa seara. Indico, entretanto, o estudo de Filomena (2006) para um bem documentado mapeamento da correlação de forças e disputas internas entre os grupos políticos petistas no Partido, parlamento, entre as lideranças do Orçamento Participativo e no governo local em Porto Alegre. Para uma introdução ao tema, com uma visão histórica do PT e dos campos petistas e suas sucessivas metamorfoses pode se encontrada no estudo de Secco (2012) em um texto no qual se destaca o estilo narrativo e didático, porém fartamente referenciado em fontes primárias, depoimentos e principalmente uma caudalosa produção acadêmica-militante, com um diferencial notável, uma abrangência nacional, para além do habitual privilégio do eixo Rio-São Paulo e, nesse caso, Brasília.

sereia da cooptação e da domesticação por governos, meios de comunicação de massa ou corporações. Mas, para tanto, precisa evitar o que chama de profissionalismo e especialização, que o distancia da média da população e o faz estar subordinado às autoridades constituídas.

É notório, desde uma larga temporalidade, o quanto o sindicalismo entre os trabalhadores parece ter contrariado o libelo denunciante ao mesmo tempo profético de Said. Exemplos são vastos, porém penso que indicadores desses descaminhos, com alto impacto, simbólico e político, se expressam através da profunda burocratização, profissionalismo e afastamento da base social dos intelectuais abrigados sob as hostes que se designou como o novo sindicalismo brasileiro.

Se a história dos trabalhadores em educação não se resume apenas a uma história associativa ou sindical; se os intelectuais, desde Gramsci, são todos os que refletem sobre sua realidade, tem ideias, opiniões, expressam concepções de mundo (GRAMSCI, 1982), há um caminho profícuo na investigação de como as experiências dos trabalhadores, no sentido que lhe atribui E.P. Thompson, se fazem presentes na própria representação de seus papéis sociais e na circularidade política dos militantes que, de distintas formas, influenciam no posicionamento sobre as políticas curriculares.

Em E.P. Thompson, o conceito de *experiência* adquire destaque em sua produção. Para esse autor, ela pode ser a expressão do vivido ou do percebido (1981), mediação entre o ser e a consciência social, entre estrutura e processo, como se percebe na passagem destacada a seguir:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismo. E em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p.182).

Essa noção de *experiência* adquire um sentido especial aqui porque não se trata de negar o condicionamento estrutural a que se está sujeito, em uma sociedade de classe na qual impera um modo de produção hegemônico, mas de reconhecer que a história e a constituição de identidades não são definidas à priori pela estrutura socioeconômica e sim fruto de um agir dos sujeitos em uma situação

que, se é determinada sobre a experiência, é também processada na consciência social, desde sua cultura e de distintas maneiras; o que abre margem para a própria reconstrução mais ou menos intensa das próprias relações que lhes deram origem.

Hall, que trabalhou com Thompson e com ele polemizou em torno de algumas questões (HALL,1984), nos lembra que a ideia de determinação desde o neomarxismo gramsciano significa a definição do terreno sobre o qual as forças históricas, como um “horizonte de possibilidades” se movem. Ou seja, eles “não podem, nem em primeira nem em última instância, determinar inteiramente o conteúdo das lutas políticas e econômicas” (HALL, 2011, p. 290).

Ao mesmo tempo em que o discurso militante é produzido, é também produtor de realidade. Percebê-lo no contexto da ação dos intelectuais orgânicos coletivos em torno da ATEMPA pode ser extremamente promissor. Para tanto, é preciso trazer um conceito análogo indispensável a essa pesquisa, que é o de *contradição*. Vamos a ela.

2.3.3 Contradição

Escrever sobre contradição e apresentá-la como uma categoria analítica, tomando como objeto de estudo uma associação de trabalhadores em educação, pode, em um primeiro momento, parecer ao leitor um exercício tautológico. Penso que não e explico o porquê.

O aparente paradoxo pode ser superado com uma explicação bastante simples, pois é plenamente possível uma investigação com rigor científico, seriedade e competência técnica tão somente historiar e descrever uma instituição, mesmo quando ela se autorrepresenta como da classe trabalhadora, sem analisar as contradições que a atravessam, nem tampouco as grandes contradições que dão sentido a sua própria existência.

Por contradição estou entendendo o que traduz o próprio motor do processo histórico, ou seja, os antagonismos de classe, de práticas sociais, de visões de mundo, que se expressam no tempo e no espaço em uma dada formação social.

Para Florestan Fernandes, sociólogo brilhante e um dos pioneiros na introdução do estudo do marxismo no meio acadêmico, Marx e Engels operaram com essa categoria com maestria, pois:

(...) a análise das contradições permitem-lhes virar a história pelo avesso, ver o que os fatos históricos contêm, mas que a consciência das classes não enxerga (ou ainda não percebe, no caso das classes revolucionárias,) e a história convencional escamoteia ou jamais poderia descortinar. (FERNANDES, 1984, p. 63).

Categoria fundante no pensamento marxista, a contradição mostra-se imprescindível para a operação de análises que se pretendem dialéticas, críticas e com perspectiva para o acúmulo na direção de formas de vida pautadas pela justiça social. Sob ela reside a “unidade dos contrários”, marca registrada da dialética ontológica marxista (FERNANDES, 1984).

Essa compreensão aqui exposta requer que se refutem as noções simplificadoras e redutoras do materialismo vulgar que associaram, desde uma já longa tradição, desde Engels até os contemporâneos marxistas, a categoria contradição como presa a leis históricas inexoráveis, na tentativa de cientificizá-la e domesticá-la (KOFLER, 2012).

Segundo Sassoon (2001, p.80), nas obras da maturidade de Marx é possível o emprego do conceito de contradição para designar: a) inconsistências lógicas ou anomalias teóricas intradiscursivas; b) oposições extradiscursivas que se auto-anulam em momentâneo ou permanente equilíbrio; c) contradições dialéticas históricas (ou temporais); e d) contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas).

Tenciono dar um destaque às contradições dialéticas históricas (ou temporais) e às contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas). Para sua operação no processo de investigação, outras chaves de leitura, menores e mais precisas, certamente serão necessárias, mas não me atrevo a desenvolvê-las aqui. Operação, portanto, com esse conceito em suas múltiplas possibilidades, sem abdicar daquela que Marx percebe como sendo a contradição central, no contexto do modo de produção capitalista, entre as relações de produção e as forças produtivas (MARX, 1978b), e que se expressa no mundo do trabalho como as oposições entre o capital e as lutas da classe trabalhadora.

A luta de classes assume, nessa perspectiva, um destaque, desde uma lente que apresenta com atenção planos que oferecem possibilidades de análise complementar e relacional, de forma horizontalizada e verticalizada: a associação, o sindicato, a política curricular em escala local, as relações com a escala mais ampla das políticas educacionais nacionais, o papel do Estado frente à conjuntura de globalização e à mercantilização educacional.

Todavia, evoco a compreensão de E.P. Thompson (1987a, 1987b, 1987c), para afirmar que entendo, assim como o historiador britânico, a classe trabalhadora no seu processo de fazer-se agente ativo em sua constituição histórica. Isso implica em vê-la como uma formação tanto cultural quanto econômica desde o reconhecimento da condição humana dos sujeitos, a partir de seus desejos, vontades, incongruências, limites, culturas, hábitos, ritos, e não como um mero conceito abstrato desumanizado e apriorístico.

Isso implica em destacar a contradição no processo analítico e fazer desse conceito um ponto de ligação indispensável no arcabouço teórico apresentado. Afinal, a própria noção de construção da hegemonia pressupõe uma diferenciação e contraponto à visão de mundo das demais classes, na qual a contradição é fundamental. Do mesmo modo, ao operarmos com a categoria totalidade, para não torná-la inócua e vazia, as contradições são imprescindíveis de serem investigadas. Como lembra um estudioso do método em Marx,

“Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las”. (NETTO, 2011, p.57).

Se esta não é uma agenda desinteressada, tampouco constitui o que se tipificaria como uma mera reflexão militante, embora ela aqui esteja também presente. Como este não se pretende um estudo que se situe em termos laudatórios ou apologéticos em relação a uma presumível positividade à priori da realidade investigada e das ações dos intelectuais críticos coletivos pesquisados, interessa trazer à análise as contradições percebidas no trabalho de análise de campo e documental.

É relativamente comum encontrarmos o conceito de contradição sendo usado livremente como “uma metáfora para designar qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão” (BHASKAR, 2001, p.79). Embora por vezes essa seja uma das formas de utilização neste texto, aqui ele se aproxima de outras categorias como intelectuais, hegemonia e totalidade, que a potencializam e circunscrevem uma espécie de balizamento para sua utilização.

Dado o próprio sentido de existência de uma associação de trabalhadores, e de seu caráter reivindicatório, há uma expectativa sazonal, por parte dos seus

partícipes, que envolve necessariamente *ganhos e perdas* no processo de negociação que a associação media com o governo municipal.

Penso que essa questão também deva ser neste trabalho abordada. Evidentemente, não apenas como uma categoria êmica, vinda do próprio campo empírico, mas como uma categoria ética, do pesquisador. Explico na sequência o que penso a respeito.

A análise das grandes vitórias da categoria, e elas existem, segundo os dados coligidos, certamente estarão presentes nessa investigação, mas interessa a essa pesquisa perceber as derrotas, e elas parecem ser também significativas, pois em geral há uma tendência de, no meio militante das esquerdas, certa minimização das estratégias e ações equivocadas ou insuficientes, frente ao processo de disputa em torno de projetos políticos-ideológicos e educativos.

Ao fazer uma análise detida da história e do legado de Gramsci, Stuart Hall (2011) em uma seção na qual recupera *O Príncipe Moderno*, aponta características de análise situacional presentes no texto do jornalista italiano. Uma delas que destaco aqui, é justamente a importância de compreender as “relações de forças” reconhecendo o “grau de homogeneidade, autoconsciência e organização alcançado pelas várias classes sociais”. Ou seja, a heterogeneidade do “sujeito da classe”:

A “unidade de classe” nunca é pressuposta, à priori. (...) é algo necessariamente complexo e deve ser produzida – construída, criada – como resultado de práticas econômicas, políticas e ideológicas específicas. Nunca deve ser tomado como algo automático ou ‘já dado’. (HALL, 2011, p. 292).

Expor as contradições da prática e as visões de mundo limites é tarefa de uma metodologia que se pretende dialética-crítica. Reconhecer as contradições, não apenas na dimensão individual ou grupal, mas como classe social é uma prerrogativa para que se revelem as tensões existentes e as disposições ético-políticas dos sujeitos em ação em um processo vivo, multifacetado, que não está congelado no tempo, é dinâmico e mutante, suscetível a influências e pressões de grande monta.

Um dos autores que me valho nessa reflexão é Oscar Jara, quando o mesmo propõe a leitura das contradições desde uma perspectiva dialética, sobretudo em experiências como esta, que se aproxima de uma sistematização de práticas, para além de uma oposição e confronto necessariamente bipolarizado, como pode sugerir

em um primeiro momento uma leitura simplista e apressada, mas percebendo as contradições como tensões multipolares interdependentes, presentes também em nossas práticas históricas (HOLLIDAY, 2006, p.54-55), nas quais a medição de forças está sempre presente, conscientemente ou não

O filósofo e ativista francês Daniel Bensaid, em seu livro-testamento (BENSAID, 2008), faz um balanço crítico da tradição da esquerda frente ao seu esgotamento programático e aos ataques na nova fase do capital globalizado. Ao mesmo tempo em que nos provoca também nos convida a retomar o debate de caráter estratégico das transformações desejadas, pois, segundo ele, corre-se o risco de apenas

se contentar com o fato de ter salvo a honra da esquerda – permanecendo fiel a valores abandonados pelas grandes correntes históricas [socialdemocracia e o stalinismo], sob o risco de nos colocarmos como guardiões conservadores de um tempo deserto, e o de submeter-se à agenda ideológica ditada pelos dominadores. (BENSAID, 2008, p.9).

Este convite-desafio, de buscar uma visão que se estenda para além da pequena política (GRAMSCI, 1978), feita por Bensaid, nos remete à necessidade de tomarmos como referência outra categoria analítica, para subir alguns degraus acima no mirante e enxergarmos amplamente (LÖWY, 1987). Essa categoria que nos possibilita enxergar mais longe e que é bastante cara àqueles que se percebem como situados na perspectiva da Educação Crítica é a totalidade.

2.3.4 Totalidade

Totalidade é uma das categorias mais significativas e atuais dentro da filosofia da práxis. Mas também é uma das mais complexas da dialética marxista. Ela significa, neste trabalho, a percepção da realidade como um todo estruturado, dialético, no qual uma dada situação pode vir a ser racionalmente compreendida a partir das inter-relações entre parte e todo. Tomo por empréstimo uma passagem do filósofo tcheco Karel Kosik, que bem expressa essa concepção.

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto)

não constituem, ainda, a totalidade. (...) Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 35-6).

Vários são os autores, desde Marx, que de algum modo utilizaram essa categoria de maneira complementar, sofisticando-a em suas análises. Para o pensador alemão, a sociedade burguesa é uma *totalidade estruturada e articulada*, composta de totalidades de menor complexidade e interconectadas, que podem ser compreendidas através do trabalho de decomposição e recomposição, de análise e síntese— algo realizado pelo autor em muitos trabalhos, tais como nos primorosos textos como *Introdução à crítica da economia política* (1859) e o *18 Brumário de Napoleão Bonaparte* (1852) e, com Engels, *A ideologia alemã* (1846).

Já para o filósofo húngaro Georgs Luckács, “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUKÁCS, 1974, p. 41 apud NETTO, 2011). Milton Santos (2002) resgata esta categoria como um processo de totalização sempre parcial e situacional. Henri Lefebvre (1983) se refere a uma totalização aberta, contemplando as representações sociais no espaço desde o mundo vivido, percebido e concebido como fundamentais para compreendê-la em sua riqueza e complexidade. Já Lucien Goldmann nos lembra de que “a ideia de totalidade é, com efeito, o centro e o fundamento de todo pensamento dialético” (1991, p. 176).

Para esse filósofo marxista, duas ideias estão no ponto de partida do método dialético: a) as partes só podem ser compreendidas através do conhecimento do conjunto a que pertencem e, inversamente, do conjunto pelo conhecimento das partes e suas relações; b) os conjuntos devem ser selecionados nos diferentes estágios de pesquisa, de modo a obter-se, em níveis cada vez mais amplos, estruturas coerentes com significação própria (GOLDMANN, 1991).

De acordo com Karel Kosik, uma visão da totalidade social exige a identificação da concreticidade das coisas e das contradições fundamentais presentes no tecido social (KOSIK, 1976). Ainda segundo o filósofo eslovaco, a chave de leitura das partes *parte-todo* precisa ser operada de maneira a evitar o abstracionismo.

Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 1976, p.41).

Com base na extensa produção sobre esse conceito, é possível apresentar uma espécie de síntese, da qual trago alguns elementos centrais de modo a explicitar a operação de tal categoria.

1) O princípio metodológico da investigação da realidade social, desde suas contradições, é o ponto de partida para a percepção da totalidade concreta (MARX, 1978b).

2) A totalidade é fruto de um processo histórico, o que implica em percebê-la como criação humana, com distintos graus de complexidade e ao mesmo tempo produtora da própria realidade (THOMPSON, 1981).

3) Todas as coisas existentes fazem parte de uma unidade, do todo, mas a totalidade não é simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes. (MARX, 1978b; SANTOS, 2002).

5) Como um todo integrado cujas partes não podem ser entendidas isoladamente, senão em sua relação com o conjunto, a totalidade não é compreensível sem considerar as partes, nem as partes podem ser compreendidas fora de suas relações entre si e com o todo (KOSIK, 1976; GOLDMANN, 1972).

4) A visão de conjunto, proporcionada pelo processo de totalização produzida pelo cientista social é sempre provisória (SARTRE apud SANTOS, 2002) e não tem o propósito de esgotar a realidade a qual se refere (KONDER, 1981; LEFEBVRE, 1983).

5) O conhecimento concreto não é a soma, mas síntese de abstrações justificadas, uma combinação de processos nos quais partes e todo se modificam constantemente (GOLDMANN, 1991).

6) A síntese é a visão de conjunto que permite ao analista descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. É essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de *totalidade* (KONDER, 1981).

7) A totalidade é, ao mesmo tempo, o real-abstrato e o real-concreto. (SANTOS, 2002).

8) Depois das tentativas analíticas e abstratas de conhecer, o pensamento deve voltar ao ponto de partida e, como afirma Marx, iniciar a viagem de retorno, chegar à totalidade, na origem, imediatamente percebida, “mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, e sim como uma totalidade rica de muitas determinações e relações” (LUCKACS, 2010, p.324).

Sob essa categoria reside uma concepção basilar para essa pesquisa, qual seja, um pressuposto que orienta uma dada visão de mundo que percebe que a própria realidade é vista como uma totalidade social dinâmica. Ela não é apenas mais uma categoria para uma dada análise, mas um pressuposto básico presente no método hermenêutico-dialético que conduz esta investigação.

Aqui é rejeitada a concepção de uma totalidade abstrata, místico-integracionista ou holística, que não tem a potência exigida para que perceba efetivamente mais do que uma simples relação entre as partes de um todo hipotético, aquilo que Kosik (1976) caracteriza como um dos traços de degeneração e banalização dessa categoria. Para uma análise rigorosa e consistente, é preciso mais do que isso. É preciso, como apontou acertadamente Williams (2007, p.29), a percepção de que “somos parte dela; que a nossa própria consciência, o nosso trabalho, os nossos métodos estão, portanto, criticamente em jogo”.

A partir dessa categoria mais ampla, da totalidade concreta, alguns desdobramentos analíticos já são capazes de se antever como possíveis. Entre eles destaco dois núcleos, relacionados às situações a serem selecionadas em relação à política curricular: a) as relações internas na ATEMPA; b) as relações institucionais da ATEMPA em níveis micro, meso e macroescalares. Para tanto, utilizarei como uma das formas operativas do conceito-chave de totalidade, a metodologia descritivo-analítica das redes de relações.

2.4 Relações conceituais

Hegemonia, intelectuais orgânicos, contradição e totalidade assumem, neste projeto, uma configuração conceitual com notória proximidade analítica e são tributárias de uma das tradições críticas onipresentes nas Ciências Sociais, que é o marxismo. Eles se prestam, à luz do referencial do método hermenêutico-dialético, a

oferecer lentes de leitura do real com algum grau de precisão provocado pela relação de dupla via, pesquisador-campo.

A partir dessas referências iniciais, o diálogo fecundo do trabalho de campo demandou a utilização de categorias de conteúdo (KUENZER, 1988) mais refinadas e precisas no intuito de dar conta do desafio proposto. Apresento-as na medida em que desenvolvo a reflexão. Afinal de contas, categorias teóricas são imprescindíveis no processo de construção do conhecimento científico, mas precisam estar em permanente e qualificado diálogo com a investigação empírica e a leitura de realidade. Não é um caminho fácil, por certo, mas por isso mesmo que a pesquisa se faz aventura e risco calculado.

No próximo capítulo, convido para uma aproximação a esse universo. Nele faço algo que julgo imprescindível a um trabalho como esse: a realização de um inventário analítico da produção acerca da temática do associativismo e do sindicalismo docente no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre. Do mirante desse diálogo profícuo, faço uma caracterização da ATEMPA, de sua forma de estruturação e funcionamento. Historicizo-a e, ao realizar uma periodização, creio que ajudo a perceber com mais clareza as gestões que a dirigiram no período 2005-2012.

III – ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE E A ATEMPA

3.1 Concepção de Associativismo e Sindicalismo docente

Uma das novas temáticas de pesquisa que recentemente vem se afirmando no contexto brasileiro e latino-americano, pela prolífica produção científica e relevância social, é a do associativismo e do sindicalismo docente¹³.

Por sindicalismo docente tomo como referência inicial a definição do verbete produzido por Ferreira (2010) para o Dicionário *Trabalho, profissão e condição docente*.

Sindicalismo docente - Associação de caráter voluntário, sem fins lucrativos, cujo objetivo é organizar e representar o professorado (sócios e não-sócios) na defesa de interesses individuais e coletivos, particularmente quanto à melhoria das condições e valor do trabalho e das condições de ensino, mas também em relação à implantação de políticas educacionais (com suas consequências para a organização do trabalho e a qualidade da educação). (FERREIRA, 2010).

Antes de adentrar na revisão bibliográfica acerca do associativismo e sindicalismo docente, gostaria de explicitar, ainda que brevemente, como me situo no terreno das possibilidades de investigação acerca do tema.

Sheren-Warren (2004) faz uma sistematização que mostra a fecundidade do campo de estudos que ela denomina de associativismo civil e o caracteriza como agrupamentos localizáveis e delimitados, nos quais a identificação em torno de reivindicações e causas comuns, em especial de caráter comunitário, que envolvem participação e ação coletiva, constituem o cimento das organizações (SCHERER-WARREN, 2004, p.36-37). Os recortes temáticos exemplificados pela autora, em uma pesquisa ampla realizada nos municípios de Florianópolis e Blumenau (de 1930 a 2000), chegaram a 21 tipologias. Entre eles: associações comunitárias,

13 Neste texto, me ateno à referência ao associativismo e sindicalismo docente junto à educação básica, termo já consagrado entre a comunidade de pesquisadores, sem desconhecer que esta denominação nem sempre contempla outros trabalhadores em educação, sobretudo os chamados funcionários de escola. Há enormes desafios relativos à carreira, paridade de direitos trabalhistas e previdenciários, formação e profissionalização desses trabalhadores e trabalhadoras e eles passam pelo processo organizativo desses segmentos. Para um balanço atual desses desafios consultar o dossiê produzido pela CNTE. Revista Retratos da Escola. Organização e valorização dos funcionários. v. 3, n.5. 2009.

associações ligadas a atividades e à religiosidade; associações ligadas a causas femininas e de gênero, cooperativas e atividades cooperativadas, associativismo filantrópico, associações acadêmicas, profissionais e de pesquisa, associações desportivas, recreativas, de hobby, lazer e entretenimento. Todavia, é no associativismo docente que este trabalho se detém.

Há, na seara que se aproxima, um entrecruzamento de enfoques possíveis de orientar o olhar do pesquisador em torno do fenômeno. Esses enfoques, que em verdade constituem áreas de estudos no âmbito da produção acadêmica, têm tomado recortes e nomenclaturas distintas, assim como fundamentos e referências epistemológicas e políticas singulares.

Pelo menos três enfoques¹⁴ se descortinam em uma visão panorâmica: aquele que se debruça sobre o movimento operário e o sindicalismo da classe trabalhadora, notadamente em estudos de caráter histórico e sociológico; aquele que tem se dedicado a estudar os movimentos sociais, movimentos populares e mais recentemente os novos movimentos sociais contemporâneos, notadamente no âmbito da sociologia e antropologia; finalmente, aquele que tem se dedicado ao estudo do associativismo como uma forma de autogestão e cooperativismo entre os trabalhadores, com destaque para os estudos na área da economia popular e solidária e, em menor medida, da história e sociologia, em torno do associativismo cultural e esportivo.

Sem desconhecer a importância dessa produção e de suas referências, optei, neste trabalho, por situar o estudo em torno de uma temática que dialoga com algumas dessas vertentes, mas que se assume como uma área que carrega especificidades o associativismo e sindicalismo docente. Ou seja, esses dois conceitos são aproximados por se reconhecer a necessária dimensão histórica e conjuntural do seu parentesco com a dupla tradição (acadêmica e social); ao mesmo tempo, eles se distinguem dos estudos já clássicos sobre o movimento operário ou o sindicalismo laboral, assim como da tipificação como movimento social, dado a especificidade de se tratar de uma categoria no âmbito do serviço público. Na

14 Há ainda, além dessas três áreas de estudo, uma significativa produção sobre a história social do trabalho e dos trabalhadores que percorre o largo período do escravismo e do período pós-escravista no final do século XIX no Brasil, reveladora de uma classe trabalhadora distante daquela que compõe o imaginário do senso comum: “exclusivamente branca, fabril, de ascendência europeia, masculina e urbana” (NEGRO, GOMES, 2006. p.217). No entanto, dado a limitação do escopo deste trabalho, dou destaque ao período cronológico subsequente, no qual se organizam os trabalhadores em educação em torno de suas entidades.

mesma perspectiva, é uma temática que inscreve e sublinha o associativismo entre trabalhadores da educação, o que lhe confere uma riqueza singular, o distinguindo da extensa rede associativa na sociedade civil e dos empreendimentos de caráter cultural ou de geração de trabalho e renda.

Dito isso, reafirmo, então, a importância desse entrecruzamento possível de estudos críticos que possam vir a somar na análise prevista, ainda que claramente a delimitação da temática do associativismo docente seja aquela que privilegiei na pesquisa. Vamos a ela então.

3.2 Inventário sobre associativismo e sindicalismo docente

Gindin (2009), ao fazer um levantamento inicial da produção existente para sua tese de doutorado, identifica a existência de uma importante produção, realizada basicamente nos programas de pós-graduação. O autor identificou a existência de 71 dissertações e 18 teses sobre o sindicalismo docente de educação básica no Brasil, a maioria ainda não publicada. O pesquisador ainda destaca o caráter regional ou localizado da maioria dos estudos, o que começa a ser revertido com a organização da Rede de Pesquisadores em Associativismo e Sindicalismo em Educação (Rede ASTE), criada em 2009, e que já realizou seminários, intercâmbios e algumas publicações (GINDIN; FERREIRA; DAL ROSSO, 2013). De lá para cá, uma grande profusão de trabalhos tem ganhado visibilidade e espaço nas agendas de pesquisa.

A revisão bibliográfica aqui realizada, sem se pretender exaustiva, expõe o resultado parcial em torno das principais características e tendências da produção acadêmica sobre os movimentos dos trabalhadores em educação no Brasil e particularmente destaca as contribuições para a análise da organização docente gaúcha e porto-alegrense.

Das leituras realizadas, foi identificada uma diversidade temática bastante ampla nesse campo. Por isso, com base nos trabalhos que procuram fazer um mapeamento parcial da produção, tais como os realizados por Vianna (2001), Gindin (2009, 2011a) e Gindin e Melo (2011), criei uma tipologia de agrupamento dos trabalhos produzidos, na forma de blocos temáticos. São eles: a) gênese do associativismo docente no Brasil (do séc. XIX até meados do século XX); b)

heterogeneidade e transformação nas organizações docentes (de 1930 a 1970); c) formação e mobilização dos Sindicatos de Trabalhadores em Educação (de 1970 a meados dos anos 1980); d) diversidade, amplitude e desafios na ação sindical docente; e) estudos comparativos do associativismo e sindicalismo docente na América Latina e Caribe.

Não tenho a pretensão de cobrir amplamente esse espectro, algo que extrapolaria em muito as pretensões deste texto, mas sim trazer elementos que possam contribuir na investigação a qual me proponho a realizar. Por esta razão, destacarei em cinco blocos temáticos uma investigação de caráter marcadamente histórico, que desenvolvo na sequência. Ao longo das seções, sempre que possível, faço um corte transversal nessa tipologia organizativa, sublinhando os movimentos docentes do Rio Grande do Sul.

3.2.1 Gênese do associativismo docente no Brasil (do séc. XIX até meados do século XX)

Na literatura especializada encontramos, desde o último quartel do século XIX, na corte imperial, a existência das primeiras associações de professores – com jornais próprios e manifestações, através dos quais os mestres traziam a público seu pertencimento coletivo, suas denúncias e suas reivindicações (BORGES E LEMOS, 2009).

A formação histórica do associativismo docente está presente em pesquisas como a de Lemos (2006), para o Rio de Janeiro, que revelam achados como o anunciado no parágrafo acima. Outras investigações são as de Santos Jr (2006), para a Bahia e Pernambuco, Cardoso, Vicentini e Luigi (2009), para São Paulo, e Tambara (2011) e Leon (2011), para o Rio Grande do Sul. As origens das associações são registradas, em uma perspectiva panorâmica e ampla, nas produções de Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011), Rêses (2008) e, em especial de Vicentini e Luigi (2011), que resgatam as experiências do associativismo em uma visão diacrônica, recuperando as representações em torno da profissionalização docente. De acordo com essas pesquisas, é possível em diferentes regiões do país, identificar as primeiras organizações tipificadas como de caráter predominantemente associativo-cooperativo, cultural e mutualista.

Portanto, é no associativismo que frutificaram as primeiras organizações de docentes. A ele farei uma primeira incursão, mas com uma ênfase nas organizações mútuas que, em boa medida, creio, podem nos ajudar a entender esse fenômeno.

Especificamente no território no qual se situa a pesquisa, em Porto Alegre, ainda é incipiente o mapeamento do tecido associativo existente, seja entre os trabalhadores, seja no universo mais amplo. Waiselfisz (2004), em um trabalho de síntese produzido por técnicos a pedido da UNESCO, mapeou a rede de proteção social na área de assistência social, saúde e educação, os conselhos participativos na gestão de políticas públicas e do associativismo presente na definição do orçamento público. Destaco, contudo, o trabalho de Silva (2007) que investigou, em uma parceria com o Observatório Social de Porto Alegre, 167 associações comunitárias e sua participação no Orçamento Participativo local. Todavia, como indica esse pesquisador, há um universo mais amplo de associativismo do que aquele ligado às associações de moradores:

Um amplo segmento do universo associativo (Rotary, Lions, maçonaria, entidades empresariais, associativismo de classe média etc.) é praticamente ignorado e pouco se sabe sobre o papel dessas organizações na reprodução das desigualdades e hierarquias da sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p.7).

Em uma perspectiva diacrônica é riquíssimo o campo de estudos em torno do associativismo, sobretudo aquele ligado às organizações operárias. O Rio Grande do Sul viu nascer e foi palco de organização e atuação de dezenas de associações de socorro-mútuo, mas também com caráter recreativo, cultural e reivindicatório, que vicejaram, em especial entre o período de 1870 e a década de 1940, quando se institucionalizam no Governo Vargas os direitos dos trabalhadores, através da CLT, como atesta o trabalho de Lourenço Jr (2004).

Em um largo período no qual os trabalhadores ficavam desprotegidos de qualquer amparo por parte do Estado ou dos patrões, as sociedades ou caixas de socorro-mútuo, mediante contribuições dos associados, prestavam auxílios como remédio e tratamento médico e hospitalar a doentes, inválidos, pecúlio a velhos e viúvas, pensões à família do associado falecido e até mesmo para um enterro digno aos integrantes da agremiação. Pode-se dizer, segundo Luca (2003, p.478), que

muitas delas chegaram mesmo a configurar referência à prática dos direitos previdenciários através da ação do Estado.

O mutualismo, todavia, ao se configurar como o estudo das sociedades de socorro mútuo entre trabalhadores e também profissionais liberais sofreu durante muito tempo de uma importância menor do que de fato teve nos estudos historiográficos (PINHEIRO, HALL, 1979; 1981), como se fosse uma fase curta e inicial, apenas um embrião, um vir-a-ser, pré-estágio da organização dos sindicatos, algo que teria um peso valorativo e significado menor do aquele que realmente importava: o advento da organização dos sindicatos operários. Bem representativo dessa tendência é o já clássico trabalho de Rodrigues (1979, p.33).

Historiadores que têm se dedicado a investigar a história do movimento operário no Rio Grande do Sul vêm corroborando essa tese que recupera o papel do associativismo, como é o caso de Petersen e Schmidt (2004). Segundo eles:

As sociedades beneficentes, no entanto, longe de significarem a “pré-história” da organização operária, continuaram a ser fundadas nas décadas seguintes. Da mesma forma, muitas sociedades mesclavam objetivos de resistência e de auxílio mútuo, como foi o caso da Sociedade União Operária de Rio Grande (1893-1964). (PETERSEN, SCHMIDT, 2004, p. 210).

As entidades mutualistas, ao contrário do que se imaginou durante muito tempo, não desapareceram com o surgimento e desenvolvimento das organizações de ligas, sindicatos e uniões operárias, mas sobreviveram por décadas a fio, existindo concomitantemente aos sindicatos. Se não propugnavam a alteração das más condições de trabalho, melhor remuneração e direitos dos trabalhadores, como as organizações sindicais, prestavam a assistência possível nas duras condições impostas sob a classe que nada tinha além de sua força de trabalho, abandonada à sua própria sorte.

Trabalhos como os de Luca (1990), Lourenço Jr (2004) e Viscardi (2007, 2010) têm revelado a importância desses organismos, em diferentes regiões do país, pela sua capacidade de cimentar, em alguns casos durante décadas a fio, a identidade de grupos que partilhavam do mesmo pertencimento étnico, religioso, de ofício ou de nacionalidade. De outro modo, alguns desses estudos têm relevado o quão significativas foram essas práticas de reciprocidade e de solidariedade horizontalizadas ao constituir as primeiras experiências alternativas de um sistema

social protetivo (LUCA, 1990), em um país onde o Estado representava o poder repressivo para os trabalhadores. Para uma devida contextualização, é pertinente lembrar como faz Viscardi que:

No período de expansão do mutualismo, nossa cultura política ainda era, majoritariamente, pautada pelo coronelismo rural, pelo clientelismo urbano, por intensas desigualdades sociais, pela predominância do racismo pós-abolicionista, pela ampla desmobilização social, entre outras mazelas (VISCARDI, 2010, p.36).

Muitas podiam ser as agremiações que revelassem, mesmo na sua ambiguidade de projeto, o que o historiador inglês E.P. Thompson caracterizou como o processo de construção da classe como sujeito de seu próprio fazer, a partir de suas experiências vividas, em suas múltiplas manifestações culturais (THOMPSON, 1987; 2001): Irmandades leigas, Caixas de Socorro-Mútuo, Associações de Ofício. Essa premissa, presente no estudo do historiador inglês, tem um significado especial para o campo da pesquisa, pois significa que a história da classe trabalhadora antecede a sua própria expressão em torno de sindicatos, partidos, de lideranças ou de auto-elaborações sobre sua condição, de teorizações sobre a resistência e a revolta dos trabalhadores, etc.

Em um trabalho surpreendente, Lemos (2006) examina, no último quartel do século XIX, a existência de uma incipiente associação classista, na Corte do Império, no Rio de Janeiro de 1871, aquela que possivelmente foi a primeira manifestação coletiva de afirmação da profissão docente. Através de documentação primária - como manifestos, abaixo-assinados, atas e estatutos --, essa associação, nominada Instituto Profissional dos Professores, frutificaria na criação de jornais como “A Instrução Pública” e se desmembraria em outras associações, como a Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875), e as primeiras associações profissionais, como a Associação dos Professores Públicos da Corte (1877) e o Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1881).

Segundo o pesquisador carioca, essas ações tiveram um papel decisivo na legitimação de condutas e posturas que se entendia condizentes com a ação docente frente à sociedade e aos governantes, o que incluía melhores salários, respeito por parte do poder público e a rejeição de uma reforma de ensino. Essa, no

entanto, era uma realidade da capital, um grande centro político-administrativo. No conjunto do país esse foi um movimento que avançaria a passos lentos.

Têm-se uma já extensa e qualificada produção sobre a história da classe trabalhadora no Brasil, entendida aqui no seu sentido amplo, com pesquisas sólidas e análises bastante consistentes - e que vem revelando paulatinamente as múltiplas constituições de identidade dos trabalhadores - estudos sobre algumas categorias profissionais são ainda em pequeno número, quando não inexistentes.

Como se organiza politicamente então uma parcela desses trabalhadores, chamados de professores e professoras, funcionários de escola, técnico-educacionais, gestores e assessores educacionais, supervisores e orientadores educacionais?

A historiografia do Rio Grande do Sul acerca do movimento dos trabalhadores, apesar de ter excelentes produções que reconstituem o período das lutas sociais operárias desde a primeira república – tais como os trabalhos de Marçal (1985), Marçal e Martins (2008), Petersen e Lucas (1992), Petersen (2001), Petersen e Schmidt (2004) e Bilhão (2008) –, demonstra como ainda é rarefeita a incursão sobre a categoria profissional dos educadores.

A princípio três razões podem ser apontadas para isso: a inexistência de organizações, a falta de documentos que permitam sua recuperação pelos pesquisadores e o não reconhecimento de formas de organização que foge ao protótipo do sindicalismo do período.

De acordo com Schneider (1993, p. 398-404), que constrói um amplo quadro descritivo da instrução pública no estado, do final do século XVIII até o final do período imperial em 1889, a julgar pelo Plano de distribuição das escolas públicas formulados pela Inspeção da Instrução Pública, existia em Porto Alegre, em 1871, pelo menos 23 professores atuando em “*aulas públicas do sexo masculino e mistas de instrução primária da Província*” e 15 professoras nas “*aulas públicas do sexo feminino*”.

A carência de educadores, reclamada insistentemente nos relatórios oficiais da Província, seria parcialmente sanada com a criação da Escola Normal, em 1882, contando com 11 professores e um diretor destinados à formação dos novos professores. (SCHNEIDER, 1993, p. 408).

Aravanis (2010) fez um levantamento das experiências de organização de aulas e escolas pelas próprias organizações operárias no início do século XX. Segundo a historiadora, Porto Alegre teve uma profícua experiência, em especial com as iniciativas dos militantes anarquistas. Foi o caso da Escola Eliseu Réclus (1906-1915), voltada aos trabalhadores adultos, com educadores autodidatas em sua maioria, que pregava um ensino laico e racional. Além dela, havia a Escola Operária da FORGS- Federação Operária do Rio Grande do Sul (1913- ?), também inspirada no ensino livre, e a Escola Moderna dos Navegantes (1914-1918), que oferecia aulas também para “o sexo feminino”, uma novidade para a época, e palestras dominicais. Também, em 1916, foi criada a Escola Moderna (1916-1919, 1925-?) fruto dos esforços do Centro de Estudos Sociais da União Operária Internacional e da Sociedade pró-ensino Racionalista (1916), com aulas diurnas e noturnas e uma alentada biblioteca.

Segundo a pesquisa de Aravanis, é possível identificar várias experiências nas quais o operariado porto-alegrense criou e manteve escolas para a própria classe com o objetivo de alfabetizar, oportunizar o conagraçamento de seus pares e, evidentemente, indicar o farol para a emancipação proletária (ARAVANIS, 2010, p.81). Todavia, esse esforço parece, salvo engano, não ter se traduzido em alguma forma organizativa dos educadores-militantes, fosse própria, no seio anarquista ou socialista, fosse mais ampla, junto aos professores da educação pública e privada¹⁵.

Um das manifestações que reflete o avanço do sistema público, com a oferta de um maior número de escolas e educadores é a criação, em 1929, da Associação Sul-Riograndense de Professores (ASRP), em Pelotas. Os estudos realizados por Tambara, Cardoso e Almeida (2009) e Cardoso e Tambara (2011) recuperam a existência e o percurso dessa instituição criada sob a tentativa de nacionalização da Associação Brasileira de Educação (ABE), nascida no Rio de Janeiro em 1924.

De acordo com esses autores, a ASRP nasce sob o signo de um associativismo leigo de socorros mútuos e se transmuta, ao longo das décadas, proporcionando atividades formativas. Ela cumpriu o papel de afirmação identitária dos docentes até a década de 1980, quando é criado o núcleo regional do CPERS, que provoca a migração em massa dos filiados para esse centro (TAMBARA,

15 Em uma passagem de artigo de Dal Rosso, Cruz e Rêses (2011) é mencionada a existência no Rio de Janeiro do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, fundado em julho de 1931 e de inspiração anarquista, mas, ao que tudo indica, teve duração efêmera.

CARDOSO, ALMEIDA, 2009, p.21). Segundo Leon (2011), que fez um recorte de sua atuação nas décadas de 1930 e 1940, a Associação Sul Rio-grandense cobria uma demanda de formação dos professores que não era atendida pelas políticas públicas do Estado, o que teria assegurado legitimidade à instituição.

Curiosamente os pesquisadores pelotenses encontram nas fontes jornalísticas locais a menção à existência de uma associação de professores, em 1926, em Porto Alegre.

Associação de professoras
P. Alegre, 28 (Esp.) – No curso elementar anexo à Escola Complementar, em sessão de seu corpo docente, foi organizada a Associação de professoras do Curso Elementar anexo à Escola Complementar, com o objectivo de tratar do progresso e difusão do ensino e trabalhar pela confraternização da classe, consolidando as relações da mesma e velando pelos interesses colectivos (A Opinião Pública, Pelotas, quinta-feira, 30 de setembro de 1926 Apud TAMBARA, CARDOSO, ALMEIDA, 2009, p. 4).

Sobre essa Associação ou outras, similares, não foram localizadas informações adicionais. Mas é significativo que, dois anos antes, em 1924, tenha sido criado oficialmente um serviço denominado de “Escolas Municipais”, pelo então intendente da capital Otávio Rocha.

Vicentini e Luigi (2009) dão uma contribuição significativa a esse respeito ao fazerem um levantamento, certamente ainda sujeito a acréscimos, das associações de professores existentes no Brasil desde a década de 1870 até os anos 2000, com sua identificação, por estado e com o período existente.

A seguir faço uma síntese simplificada com base nos dados fornecidos pelas autoras, de modo a evidenciar os achados iniciais e dar um destaque para o cenário do RS.

TABELA: ASSOCIAÇÕES DOCENTES NO BRASIL (1874-2009)

TIPOLOGIA	TOTAL
Associações (e sindicatos) de professores primários ou sem referência ao segmento da categoria	40 instituições
Associações de professores secundários	10 instituições
Sindicatos (e associações) de professores da rede particular	18 instituições
Associações de professores católicos	4 instituições
Associações de professores de educação física	6 instituições
Total	78 instituições

Fonte: Tabela-síntese produzida a partir de VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. p.145-153.

Desse levantamento, destaco a menção feita ao CPERS, que nasce em 1945 sob a denominação de Centro de Professores Primários Estaduais do Rio Grande do Sul, a FEMARS – Federação do Magistério do Rio Grande do Sul (1964- ?), o SINPRO (1938-...), a Associação dos Professores Paroquiais Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul (1898-1939) e a APEF – Associação dos Professores de Educação Física do Rio Grande do Sul (1945- ...).

O atual estágio das pesquisas indicam ainda a presença, no Rio Grande do Sul, de um pioneiro associativismo com um corte identitário muito próprio. As pesquisas de Kreutz (1994, 2000) apontam a existência, neste estado, em 1900, de 308 escolas de língua alemã, sendo 153 católicas e 155 evangélicas, o que levou a criação, em 1898, da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos no RS (Deutsch-Katholischer Lehrerverein), e, dois anos mais tarde, da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos (Deutsch-Evangelischer Lehrerverein), em 1901.

Seguramente outras tantas associações e sindicatos poderiam ser incluídos e até mesmo problematizados em suas identidades, mas o significativo é perceber, no contexto nacional, o quanto o associativismo marcou uma fase importante, ainda que lenta e tardia na afirmação identitária da classe trabalhadora, sobretudo dos docentes.

3.2.2 Da heterogeneidade e transformação nas organizações docentes (de 1930 a 1970) à formação e mobilização dos sindicatos de trabalhadores em educação (de 1970 até meados da década de 1980)

Boito Jr (2002) apresenta alguns elementos que ajudam a entender os porquês da tardia organização dos educadores. Segundo esse autor, até o final da década de 1970, a esmagadora maioria dos professores e funcionários das escolas sequer se reconhecia como trabalhadores, protegida pelo escudo de certa estabilidade material e pelo prestígio social ainda existente. Por traz disso, estava o mito da missão redentora e da ideologia do sacerdócio, incutidos desde longa data,

sobretudo devido ao processo de feminização do magistério, como apontou em uma perspectiva ampla Hypolito (1997), ou ao processo de sindicalização, conforme Miranda (2009).

Para Ferreira Jr. e Bittar (2006), algumas razões adicionais explicam esse fenômeno, entre eles o crescimento numérico dos educadores no período do início do regime militar até meados dos anos 1980 e o arrocho salarial a que a categoria foi submetida progressivamente ao longo da vigência da ditadura. Mas a questão econômica não explica tudo. Como bem demonstrou Rêses (2008), a legislação sindical vedava sistematicamente a organização sindical a funcionários públicos. A forma encontrada para assegurar algum nível de articulação eram as associações e centros de professores. Se as condições de trabalho e salário, associada às políticas educacionais do período, são uma espécie de pano de fundo para entender o novo ciclo de organização dos trabalhadores em educação, trabalhos como o de Ferreira Jr. (1998) e Ferreira Jr. e Bittar (2006) permitem inferir que as próprias lideranças tradicionais do magistério encontravam-se, em geral, distantes da esquerda política, tais como, na década de 1960, o PTB e o PCB. Portanto, se mantinham reticentes e distantes do movimento sindical, que até a pouco ficara semi-amordaçado pela ditadura civil-militar.

Muitos fatores podem ser alinhados para explicar a tardia e refratária organização dos trabalhadores em educação. Tomo, como uma referência inicial, os achados presentes no trabalho de Rêses (2008, p.240), que se referem ao Rio de Janeiro, onde desenvolveu a pesquisa de sua tese de doutoramento. Creio que, resguardadas algumas especificidades locais, tais argumentos também pode se aplicar a outros contextos. Para esse autor, são vários os fatores que podem, de forma conjugada, ajudar a entender esse fenômeno da organização tardia do professorado em relação a amplos setores do operariado e de corporações de ofícios: a) desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado; b) baixa densidade de professores até 1920; c) elitismo dos professores na primeira República; d) enquadramento sindical e conseqüente ausência de sindicalismo autônomo; e) limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público; f) ambigüidade da identidade social da profissão de professor; g) existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

O trabalho de fôlego de Vicentini e Lugli (2009) é exemplar nessa direção. As autoras recuperam, em uma síntese das suas produções conjuntas ao longo de mais de uma década, a constituição histórica do sistema educacional brasileiro do ponto de vista dos professores, apresentando uma análise das condições de trabalho e formação, dos vínculos funcionais com o Estado, até chegar ao processo de organização em associações profissionais e nas lutas por maior reconhecimento social e financeiro.

Apesar das autoras darem destaque à experiência do sudeste do país, são incorporados muitos dos estudos disponíveis que permitem a composição de um quadro amplo representativo do que acontecia no país. Além desse elemento, é um estudo que inova, por trazer as múltiplas e tensas representações do ser professor e suas mudanças ao longo do século XX, no contexto de profundas mudanças socioculturais que o país atravessava. Para as autoras, esse fator, associado às alterações das condições materiais a que os educadores foram sendo submetidos, é chave para se entender o processo de organização dos docentes.

Os professores, transmutados identitariamente como fazendo parte de uma categoria específica, autodenominada como de trabalhadores em educação (como comumente hoje utilizamos), juntamente com técnicos, auxiliares, gestores, têm, portanto, uma longa história de lutas de afirmação dos seus direitos e de politização. Abriu-se uma nova fase de organização da categoria com o avanço da sociedade civil nas lutas contra o fim do período de arbítrio, o pluripartidarismo, a liberdade de imprensa e um novo ciclo de lutas sociais e sindicais, com destaque para o nascimento da CUT. Foi nesse período que se organizou a CNTE – Confederação Nacional de Educação, uma das maiores Confederações de trabalhadores da América Latina, que teve grande importância para o movimento em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, impulsionada pela luta contra a ditadura militar e pela restauração do regime democrático. A CPPB - Confederação de Professores Primários do Brasil (1960), transformou-se em CPB - Confederação de Professores do Brasil (1979) e, finalmente, na CNTE (1990). Como lembra Cunha (2009, p.73), a CNTE acabou incorporando três entidades nacionais existentes: a Confederação Nacional dos Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE).

Um destaque nas pesquisas sobre esse período é a incidência de greves em vários estados brasileiros e a implicação que elas tiveram nesse processo de transformação. Greves têm sido manifestações importantes na reconfiguração da própria identidade dos professores, os quais emergiram como categoria combativa em todo o país nas últimas três décadas: no contexto da abertura política, com a ascensão dos movimentos paredistas dos professores das redes públicas em todo o país (FERNANDES, 1989) e mesmo em outros contextos (ROBERT, 2013).

Especialmente no Brasil do final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980, greves de longa duração pipocaram pelo país, como forma de dar visibilidade às reivindicações repressadas dos educadores, fosse por melhores salários, fosse por uma educação de qualidade. Através delas, manifestações públicas, mobilizações de rua com símbolos de uma nova identidade, além da participação em assembleias massivas, foram fenômenos que aceleraram e catalisaram um pertencimento coletivo de novo tipo e inauguraram uma nova fase da organização docente.

A perspectiva da greve como ápice da ação política e formadora por excelência é uma abordagem recorrente em muitos estudos. Entre eles, os de Albano (1983), Carminati (1993) e Dresch (1994). Após o recrudescimento da ditadura militar, com a promulgação do AI-5, as greves colocaram os professores no primeiro plano da atenção no cenário público.

O Rio Grande do Sul foi palco de manifestações dessa natureza desde 1979, como atesta um levantamento minucioso de uma década e meia de greves, produzido por educadores então vinculados ao próprio Centro dos Professores do estado (CPERS-Sindicato, 1995). O maior e mais importante sindicato de trabalhadores em educação do estado, o CPERS-Sindicato tem sido objeto de atenção de vários pesquisadores. A entidade, uma associação criada em 1945 e denominada Centro dos Professores Primários Estaduais, foi nominada, em 1973, de Centro dos Professores do Estado do RS (quando unifica professores primários com os que atuavam no Ensino Médio) e finalmente transformada em CPERS-Sindicato, em 1990.

Albano (1983), Bulhões e Abreu (1992), Carminati (1993), Pacheco (1993), CPERS-RS (1995), Dresch (1994) e Bulhões (2003) se dedicaram a recuperar sua história, dos primórdios da organização até o período do final dos anos 1990, dando destaque às grandes mobilizações do final da década de 1970 e dos anos 80.

Recentemente Correa (2002) produziu uma ampla análise dos Encontros e Congressos de Educação promovidos pelo sindicato, ao longo de duas décadas, em torno de uma formulação sobre uma política educacional alicerçada nos princípios da gestão democrática, transparência para aplicação dos recursos públicos e ensino de qualidade para a classe trabalhadora.

No conjunto do país, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro, como grandes centros urbanos que detém um grande contingente de educadores nas redes públicas, há uma profusão de estudos sobre o processo de negociações coletivas no âmbito educacional, mobilização e organização sindical. Transitando entre estudos históricos e sociológicos, grande parte concentra as pesquisas em estudos da gênese e funcionamento das organizações sindicais e nas grandes mobilizações de instituições de grande porte, geralmente de âmbito estadual, sobretudo no período de ascensão do novo sindicalismo, que na educação teve seu ápice na década de 1980 e parte da década de 1990.

Ainda que diverso e com um amplo espectro coberto na produção recente, muitos dos estudos se revestem de um caráter militante, marcado por uma linguagem celebrativa e, por vezes, apologética em relação aos sindicatos e suas atuações, certamente influenciados pelo pertencimento dos seus autores. É preciso, pois, relativizar a simples identificação do pesquisador como sendo suficiente para corroborar e legitimar seu projeto em nome de um presumível compromisso de colaboração ou solidariedade com os movimentos sociais e sindicais (HOUTART, 2006). Concordo com a análise de Ferraz (2012) quando o mesmo afirma que

Para uma análise sociologicamente consequente, torna-se fundamental afastar qualquer perspectiva voluntarista de descrever o sindicalismo como portador de um valor intrínseco e único responsável pelas mudanças estruturais que vão dar a luz a um mundo mais justo e igualitário. Consequentemente, a régua, que alguns intelectuais utilizam para medir a ação sindical pela sua aproximação ou distanciamento das práticas que conduzirão o mundo à revolução redentora, não tem a menor relevância acadêmica ou científica. Pois, nada esclarece das relações sociais que impulsionam a vida e as disputas reais no interior dos conflitos sindicais. (FERRAZ, 2012, p.18).

No âmbito da educação, é possível identificar, no final da década de 1970, ensaios acadêmicos que foram pioneiros na reflexão sobre a identidade dos educadores e suas lutas sindicais. Arroyo (1980) apontava a importância de

aprofundar as relações entre educação, trabalho e movimentos sociais, sob o prenúncio das manifestações dos trabalhadores em educação e da redefinição de suas identidades, num clima de ascensão de movimentos de operários, de associações de moradores de bairro e de militantes das igrejas cristãs.

Nessa perspectiva, trabalhos importantes foram sendo produzidos acerca do papel dos dirigentes sindicais: projetos, estratégias, táticas de luta (SADI, 2001), assim como sobre a relação entre sindicalismo docente e formação política e pedagógica (HERSEGEL, 2005; SILVA, 2008). A tônica da maioria das produções do período está marcada pelo otimismo político em torno do protagonismo dos sindicatos, o que, de algum modo, parece ter contagiado os pesquisadores. Afinal, houve um processo nacional de organização da categoria. Os professores passaram a se identificar como trabalhadores em educação, se filiaram a uma Central Sindical combativa, advieram conviver na militância com operários e ainda deflagraram greves de massa, algumas com vitórias políticas e ganhos concretos na carreira e condições de trabalho. Consciência política, compromisso político associado à competência técnica, consciência de classe, enfrentamento político com os gestores e o papel das lideranças (vanguardas) são expressões muitíssimo comuns em alguns desses estudos, além de uma ampla cobertura das ações públicas promovidas, com imagens e entrevistas com ativistas e dirigentes sindicais.

No Brasil, as dezenas de sindicatos municipais e estaduais de docentes são tributárias do novo ordenamento jurídico da Constituição de 1988, que possibilitou a organização de servidores públicos¹⁶ em sindicatos e têm, ao longo de um quarto de século, se afirmado com reconhecimento social e político como agrupamentos que conquistaram status profissional e técnico na sociedade (VICENTINI; LUIGI, 2011).

De certo modo, pode-se destacar que grande parte da produção nesse bloco temático acaba por privilegiar a percepção da relevância em torno das ações de enfrentamento das entidades sindicais com o poder público. Aqueles trabalhos mais

16 Como nos referimos às redes municipais e estadual de educação, uma breve menção aos educadores no âmbito federal. Os trabalhadores da rede federal de ensino básico e os professores universitários criaram as suas próprias organizações (o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ANDES-SN e o mais recente Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica/SINASEFE), a partir das Associações de Docentes em grande parte das Universidades, sobretudo as públicas, como foi o caso da ADURGS. Em período recente, um grupo das IES do âmbito federal criou uma cisão interna, o que levou à criação dos PROIFES-Federação. Há ainda a FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil, com as respectivas filiadas nas IES.

recuados temporalmente dão um destaque para a reconstrução da identidade docente nas suas interfaces com associações sindicais.

Já nos estudos mais recentes, é perceptível um deslocamento das interpretações que enfatizavam as rupturas ocorridas no período de ascensão dos sindicatos, no final dos anos 1970 até, no limite, o final dos anos 1980, e uma incidência maior nas permanências e nas regularidades, com as contradições do novo sindicalismo e os impasses nas relações com as políticas governamentais e as relações com os gestores. Acompanhemos a síntese a seguir.

3.2.3 Diversidade, amplitude e desafios na ação sindical docente

A crise do movimento sindical também se instaura em meio aos docentes e suas organizações, ainda que muitas particularidades sejam resguardadas.

Estudos como o realizado por Vianna (2001, p. 116), por exemplo, evidencia, para a década de 1990, certo esgotamento das greves como instrumentos de pressão junto aos governantes, um acentuado acirramento político em torno das disputas pelos rumos das entidades e um distanciamento entre as lideranças e associados de base nas instituições.

O trabalho por excelência representativo desse enfoque é a tese de Vianna (1999), produzida no contexto do estado de São Paulo, que se constitui como um balizador de fronteiras nos estudos que se seguem, em uma perspectiva crítica sobre o sindicalismo docente, em sua dimensão organizativa e em seus modelos de engajamento. Ao valorizar a percepção dos educadores na base das escolas, tornou-se um dos trabalhos mais fecundos e inovadores dessa nova safra de produções acadêmicas que se abriram.

Os desafios do sindicalismo docente não se devem, contudo, apenas a fatores internos, nem tampouco a análise circunstancial do final da década de 1990 permanece inalterada. A crise no mundo do trabalho, as políticas de ajuste fiscal com restrição dos investimentos públicos e privatização, o redesenho da função do Estado, o alinhamento incontestado de dirigentes a centrais sindicais, partidos e governos de plantão, todos são elementos que atingem o movimento sindical como um todo. Os movimentos dos educadores não escapam desse fenômeno. Um exemplo desse efeito pode ser identificado na tese de Piton (2005), que analisa o papel da APP-Sindicato em relação a duas gestões do governo Lerner no estado do

Paraná, um dos mais radicais e entusiastas adeptos da agenda neoliberal na educação. Nessa tese, são descritas também as estratégias de resistência frente a reformas profundas orientadas por organismos internacionais, envolvendo a formação de professores, a gestão das escolas na lógica do mercado e os processos de avaliação baseados na competitividade e exclusão.

Outro estudo recente, na mesma perspectiva, é a pesquisa de Hidaka (2013) que, de modo similar, porém com mais ceticismo, analisa as posições da APEOESP frente às políticas educacionais paulistas do PSDB implementadas entre os anos de 1995 a 2006 (Governos Mário Covas e Geraldo Alckmin). O estudo busca perceber os impactos causados na orientação sindical da APEOESP e as influências da implementação dessas políticas.

Recentemente a participação dos trabalhadores no meio sindical mais amplo, com seus avanços e vicissitudes, tem sido investigada com agudeza nas produções de Nascimento (2007) e Miranda (2011), que trazem os impasses de grandes sindicatos que viveram ou ainda vivem a crise na relação com as entidades de âmbito nacional e se desfiliaram da CNTE e da CUT, dada às posições de ambas de alinhamento às políticas governamentais¹⁷. Aliás, essa é uma referência essencial, como mostrou o estudo de Galvão (2012) ao evidenciar como o movimento sindical no Brasil sofreu um rearranjo completo, tanto organizativo quanto político-ideológico, a partir das recepções das reformas trabalhistas e previdenciárias do governo Lula da Silva.

No universo do trabalho docente, duas outras variedades de estudos têm enveredado por caminhos promissores, ainda que distintos; o do sindicalismo em relação à carreira docente e ao financiamento da educação (GOUVEIA, SOUZA, 2012); as relações entre trabalho docente, gênero e sindicalismo (VIANNA, 2001; FERREIRA, 2006; 2011).

Uma notícia alvissareira neste levantamento é o crescente interesse dos pesquisadores sobre o fenômeno do sindicalismo e associativismo de âmbito municipal, em especial nas capitais dos estados. Essas entidades até há pouco

17 Em uma síntese singular, Perecin e Ferraz (2012, p.192) tipificam como o deslocamento da CUT em direção a participação de pactos de concertação social, depois da chegada de Lula à presidência, destacando as diferentes interpretações dos analistas: “neocorporativismo (BOTO JR, 1994), acomodação social-democrática (ANTUNES, 1997), cooperação conflitiva (RODRIGUES, 1997), realismo defensivo (RODRIGUES, 1999), crise do discurso (CRUZ, 2000), reorganização (SANTANA, 2002), conformação (2002) e sindicato cidadão (OLIVEIRA, 2011).

tempo só eram vistas como apêndices de estudos históricos mais amplos e hoje ganham relevância no cenário.

Nesse sentido, são alentadoras pesquisas como as realizadas por Rocha e Rocha (2013), sobre a organização sindical na Rede Municipal de Belo Horizonte, através da ação do Sindi-UTE e do SindRede/BR, assim como uma análise comparativa das formas organizativas e planos de luta de ambos em Minas Gerais, como é o caso de Melo (2013), assim como de Matos e Bauer (2013) sobre a trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo. Da mesma forma, um conjunto de estudos agrupados em publicação organizada por Gouveia e Ferraz (2012) tem revelado a fecundidade de análises sobre a atuação do Sindicato dos Trabalhadores em educação de Curitiba frente a várias políticas educacionais governamentais.

Em que se reconheçam os avanços, há muito ainda a ser feito.

3.3 Síntese provisória e pistas para seguir em frente

Há, pelo que já pudemos acompanhar até aqui, uma profícua produção que se constitui como referência obrigatória aos analistas que se embrenham nesse meio. Nesse inventário, contudo, ainda são em número relativamente pequeno os trabalhos que investigam as reações de organizações sindicais e associações de trabalhadores em educação face às reformas educacionais e ao Estado, e particularmente em relação às políticas e às reformas curriculares gestadas e implementadas nas redes públicas no cenário recente.

Entre outros, é possível destacar os trabalhos de Vicentini e Lugli (2009, 2011), Vianna (1999, 2011), Rêses (2008) e Gindin (2011), como inspiradores para essa pesquisa. De distintas maneiras, esses autores vêm buscando alternativas a um certo padrão metodológico e interpretativo em torno do associativismo e do sindicalismo docente, tão comum em outros temas, como o do movimento operário e sindical.

Gindin (2011a) criou um roteiro analítico de grande argúcia para pesquisas em torno dessa temática, porque não se constituiu como um modelo hierárquico e permite combinações e particularizações. Para esse pesquisador é possível identificar o que chamou de *elementos estruturantes nas práticas sindicais docentes*:

São eles: relação política com o Estado, expansão e desenvolvimento do sistema educacional, locais de trabalho (localização, concentração do emprego), trabalho e emprego docente, recrutamento dos professores, sexo e gênero dos integrantes da categoria e a imagem social da escola pública e do magistério. Tais elementos mais gerais teriam como mediações basicamente três variáveis: tradição sindical, organização da categoria e a política estatal perante a ação reivindicativa e associativa da categoria (GINDIN, 2011a, p.9). Este trabalho, embora não tenha a pretensão de colocar em ação tais referências, atesta a eficácia dessa pista analítica e traz uma contribuição ao dar ênfase ao papel dos grupos políticos atuantes no meio, os intelectuais orgânicos coletivos, com suas gramáticas, culturas políticas e organizativas.

Creio que as vantagens desse modo de situar o objeto se configura virtuoso não apenas pela riqueza do diálogo com diferentes temáticas correlatas, como se pôde perceber na revisão bibliográfica feita, mas também pelas aproximações metodológicas e conceituais, que sugerem uma sofisticação interpretativa com o uso de categorias que vão complexificando o estudo e indicando as necessárias interfaces para uma análise relacional e dialética.

Concluo essa seção com uma aproximação do que chamei de inventário da literatura com o associativismo docente em Porto Alegre, de modo a progressivamente ir focalizando no contexto onde pretendo realizar a pesquisa empírica. Vamos a ela.

3.4 Associativismo docente em Porto Alegre e os nexos com a revisão da literatura

A constituição de uma Associação de Professores, na Porto Alegre dos primeiros anos da década de 1960, revela, como na maior parte do país, certa organização tardia dessa categoria, se tomarmos como referência que há pouco menos de um século antes já existiam dezenas de associações atuantes no próprio estado.

A particularidade de ser uma categoria de funcionários públicos, na esfera de uma municipalidade, como é o caso, possivelmente pode ter influenciado nessa criação, mas não deixa de ser curioso o ano que marca seu início de funcionamento,

que é 1964, balizado pelo golpe militar e pelo início de uma ditadura civil-militar que se abateu sobre o país por duas décadas, entre outros fatos.

Novas pesquisas tem o desafio, como esta se propõe, de buscar dados que auxiliem a compreensão do fenômeno da ação política dos trabalhadores em educação, bem como produzir novas interpretações que possam ir além de uma estrita documentação regressiva das grandes e heroicas mobilizações e ações sindicais que marcaram o cenário de décadas recentes.

Essa premissa faz sentido e a sublinho aqui, porque penso haver uma singularidade na situação da RME de Porto Alegre e de suas organizações associativas sindicais. Se há uma influência das condições históricas e conjunturais mais amplas, por outro lado é uma rede que não sofreu um arrocho salarial, nem tampouco uma profunda proletarização e destituição de direitos, como a literatura em geral caracteriza o magistério público nacional no período. Pelo contrário, o cenário de transição democrática traria, com governos do PDT (1985-1988) e do PT (1989-2004), várias conquistas importantes em relação à carreira, aos salários, às condições de trabalho e à gestão educacional, que tiveram profunda influência na ação associativa e sindical no período. Essa antinomia, como veremos, é uma das questões centrais que, a partir da investigação de campo, explica muito das singularidades na organização e mobilização da ATEMPA.

No caso do município de Porto Alegre, na contemporaneidade, a exemplo de algumas outras grandes cidades, há um processo de coexistência entre sindicato dos servidores públicos municipais e associação de trabalhadores em educação, com a manutenção da especificidade da identidade dos professores (mais tarde, em 1992, ressignificada como dos trabalhadores em educação) em torno de sua entidade representativa.

Desde os primeiros anos do século XXI, é claramente perceptível a consolidação, por parte de vários movimentos sociais e populares, de propostas educativas alternativas à educação e ao ensino oficial (GOHN, 2002; ARROYO, 2003). O debate contemporâneo sobre o papel desses movimentos na era da globalização e o papel educativo que eles desempenham na sociedade para a formação dos direitos e deveres da cidadania ganham uma nova dimensão na medida em que programas próprios são instituídos, escolas vinculadas aos movimentos são criadas, centros de formação se consolidam, sistematizam-se

práticas e se socializam saberes e fazeres (CALDART, 2000; MELLO, 2005; PALUDO, 2011; CAMINI et ali, 2012).

Nessa linha de raciocínio, que discursos e práticas emanam dos educadores organizados em seus movimentos representativos e vinculados a redes públicas de ensino? Qual o conteúdo de suas reflexões acerca das propostas curriculares contemporâneas? Que concepções circulam acerca do papel educativo de suas organizações?

A propalada importância dos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos exige indubitavelmente a capacidade de direção do movimento social, e ela requer atributos que vão desde a argumentação ideológica até a elaboração programática em torno de temas centrais à luta que se quer e precisa travar.

Em se tratando de um espaço de representação marcado pelo mandato corporativo-funcional de uma categoria vinculada ao serviço público, que é o caso dos educadores municipais, é corriqueiro que se circunscrevam as questões que envolvam melhorias das condições de trabalho e salário. Contudo, como lembra Giroux (1997, p.163), “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Entidades sindicais de trabalhadores tem tido, nesse cenário, grandes desafios. Sem dúvida, em primeiro plano, está o de lutar pela dignificação do trabalho docente; além dele, o de reconstituir, de algum modo, o próprio sentido “público” da educação, aproximando a intenção e o gesto.

Miguel Arroyo (2002), em uma instigante reflexão, provoca que pensemos sobre o quanto foi significativo e árduo o processo de tomada de consciência política acerca das estruturas econômicas, da lógica política e do amadurecimento em torno das lutas sociais mais amplas, proporcionado pela própria auto-educação da categoria. Contudo, segundo ele, essa ênfase tão centrada na ideologia e nas denúncias acabou por provocar a própria marginalização da escola, do seu fazer cotidiano, dos educadores, com suas vivências, sentimentos, angústias, dilemas e pequenos prazeres do fazer docente. Esse fator tem sido um dos principais elementos que explicam o afastamento de grande parte dos educadores de suas organizações sindicais, por não se verem representados nos discursos e práticas

dos dirigentes, que dissociam a consciência política da prática pedagógica. Vejamos o que diz educador Arroyo a esse respeito:

Encontramos profissionais tão politizados que desprezam o fazer cotidiano, a qualificação para a prática educativa. Tão politizados e conscientes do peso das estruturas econômicas, dos ideários políticos que a escola, o direito à melhor educação passa a ser secundário, adiável até, diante de lutas maiores, ou é tratado apenas como trampolim para mobilizar para lutas maiores. Tão politizados que não conseguem voltar ao cotidiano escolar, tão “despolitizados”, nem conseguem mais se identificar como professores (as), como categoria, tão lenta e despolitizada. (ARROYO, 2002, p.205).

Podemos não concordar integralmente com a explicação de Arroyo, mas ela traz uma reflexão importante que vai ao encontro da perspectiva que assumo. Neste caso, interessa, além dos aspectos reivindicatórios no exercício do poder político, a percepção e os movimentos dos educadores da arena em torno do currículo. A dimensão pedagógica, portanto, assume centralidade na investigação, porque interessa ver como ela é edificada e representada pelos educadores, a partir de sua Associação, seja como denúncia, seja como “linguagem de possibilidade” no cotidiano escolar.

Vejamos como se inscreve esse desafio a partir do sujeito coletivo que tencionamos dialogar, a ATEMPA.

3.5 História do Associativismo entre os trabalhadores em educação no município de Porto Alegre

A partir do levantamento bibliográfico realizado e da caracterização do cenário anteriormente traçado, percebe-se que a participação associativa dos trabalhadores em educação tem sido um fenômeno que se reveste de uma importância considerável e merece ser analisado com atenção e problematizado, nas suas potencialidades e nos seus limites (CAMPTON; WEIMER, 2011).

No caso da capital gaúcha, essa intenção adquire especial relevância, face ao que parece ser o esgotamento de um processo inspirador que projetou Porto Alegre além-fronteiras, mas que atualmente está em fase de reconstrução sob outras bases e referências, agora sob a orientação de gestões caracterizadas pela herança do

trabalhismo e por referências pedagógicas associadas a políticas claramente regulatórias e gerencialistas (MELLO, 2013a, SANTOS; GANDIN, 2013).

Analisar o papel da entidade representativa dos trabalhadores em educação no jogo político no interior dos conflitos do campo educacional é, portanto, a grande questão que se apresenta¹⁸.

A ATEMPA, instituição investigada, é uma entidade de classe que congrega os trabalhadores em educação efetivos no município de Porto Alegre. É sucessora da Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre (APMPA) que foi fundada em 29 de agosto do ano de 1964, e que tinha como finalidades, à época, entre outras: congregar o magistério municipal, representar a classe perante as autoridades públicas e promover eventos, sempre tendo em vista os interesses da categoria (ATEMPA, 2011).

Ainda que os dados sejam parcos, por se tratar de um objeto ainda não investigado academicamente, e não ser o foco da pesquisa, apresento uma periodização inicial da trajetória da APMPA/ATEMPA para que possamos perceber os principais momentos vividos pelo associativismo docente na RME de Porto Alegre. Eles serão essenciais para que se possa aquilatar a importância e as motivações das ações da ATEMPA no período no qual essa pesquisa se debruça e do papel dos intelectuais de esquerda que nela atuaram.

Com base na análise dos documentos de caráter histórico, associado a depoimentos com ex-diretores e militantes de base de longa data, uma caracterização cronológica dos distintos períodos pelos quais a Associação¹⁹

18 Em uma versão preliminar, tive a oportunidade de apresentar alguns resultados colhidos na análise documental da pesquisa, que aqui foi amplamente desenvolvida. Eles podem ser conferidos em Mello (2013a).

19 Além da ATEMPA existem organizadas legalmente outras associações por segmentos no âmbito dos municipais, a maioria criada a partir da década de 1990 e com estruturas e formas de organização bastante variadas. São elas: ASTEC – Associação dos Técnicos de Nível Superior do Município de Porto Alegre (1994), Associação dos Procuradores do Município de Porto Alegre (1996), Associação dos Servidores da Guarda Municipal de Porto Alegre, ASDMAE - Associação dos Funcionários do DMAE em Porto Alegre, AFP - Associação dos Funcionários da PROCEMPA, AEAPOPPA – Associação dos Empregados Autárquicos e Pessoal de Obras da Prefeitura de Porto Alegre, ASSETRAN – Associação Servidores da Secretaria Municipal dos Transportes, AFM - Associação dos Funcionários Municipais de Porto Alegre (1923), AIAMU - Associação dos Agentes Fiscais da Receita Municipal de Porto Alegre; ACESPA - Associação dos Administradores, Contadores, Economistas e Estatísticos (1982), ASHPS - Associação dos Servidores do Hospital de Pronto Socorro, AFSMOV - Associação dos Funcionários da SMOV, AAFIM - Associação dos Agentes de Fiscalização do Município, ASPLAM - Associação dos Servidores da SPM; ASERD - Associação dos Servidores do DEMHAB; ASDMLU - Associação dos Servidores do DMLU; Núcleo dos Servidores da SMAM; ASSMS - Associação dos Servidores da Secretaria Municipal da Saúde, AFFASC - Associação dos Funcionários da FASC; Associação dos Funcionários da Carris –

atravessou é apresentada. Mais adiante a retomamos, através de uma linha de tempo que assinala os marcos fundamentais dessa caminhada.

Nos anexos, os quadros com a composição das diretorias nas gestões 2005-2007, 2007-2010 e 2010-2013, cumprem um papel importante neste subcapítulo: o de assinalar a presença (e a disputa) de grupos políticos e partidários distintos em composições que estiveram à frente da direção da entidade. Para além da curiosidade de “mapear” e nominar os sujeitos, tal propósito aqui se coloca a serviço da compreensão dos motivos que levaram ou não a ATEMPA a se manifestar com maior ou menor ênfase no debate em torno das questões curriculares.

Não é intuito deste trabalho se deter longamente na análise da correlação de forças entre os grupos de interesse no interior da Associação ou do Sindicato, todavia se faz necessária uma caracterização, ainda que não demasiadamente aprofundada, para que possamos compreender que interesses político-pedagógicos predominaram nas relações entre esses grupos e o conjunto da categoria na RME. Na medida em que reconstituo a história da APMPA e da ATEMPA, traço um panorama descritivo dessas forças presentes e ativas no cenário político-educacional. Mais adiante, no capítulo V, dedico um bom espaço para um texto de caráter mais analítico em torno dessas relações.

Quatro fases na história da APMPA e de sua sucessora, a ATEMPA, puderam ser identificadas. O corte cronológico é aqui aproximado e serve, sobretudo, para uma referência temporal que guarda a predominância de determinadas características que apresento no desenvolvimento de cada período.

3.5.1 Nascedouro e ocaso no contexto da ditadura civil-militar (1964-1968)

A história da APMPA, antecessora da ATEMPA, que em 2014 completaria cinco décadas de existência, é algo praticamente desconhecido, mesmo pelas

ASCarris; MUNICRED - Cooperativa de Economia e Crédito Mútuo dos Servidores da Administração Pública Municipal de Porto Alegre e GRESIMPA - Gremio dos Servidores Inativos do Município de Porto Alegre. Existe ainda a APREFA – Associação dos Servidores Públicos Municipais de Porto Alegre, que tem finalidade exclusiva de prestar auxílio funeral aos seus associados e dependentes (2003). Algumas dessas Associações são bastante ativas, tem um grau de organização significativo e incidem mais fortemente sobre a política junto ao SIMPA, como a ASSMS, a ASTEC, AFFASC e ADDMAE, enquanto a maioria tem um trabalho mais localizado e voltado para suas próprias secretarias e associados, em grande medida de caráter recreativo e assistencial.

lideranças históricas da categoria. Criada em 29 agosto de 1964, sabemos que só três anos mais tarde teria um registro formal junto ao cartório local²⁰.

Uma caracterização do grupo de fundadores da APMPA, através dos registros da assembleia realizada em agosto de 1964, indica a presença de 59 presentes. Entre eles, quatro professores homens e 55 professoras mulheres, sendo apenas um deles aposentado e um deles também advogado, além de professor. Chama a atenção a referência de que vinte e duas são casadas; uma, viúva e os restantes trinta e seis, solteiras²¹, o que sugere uma valoração do estado civil das mulheres. Na oportunidade, se fez presente, inclusive com direito à manifestação, a Superintendente do Ensino municipal, Istellita Cunha, também professora da rede. Percebe-se que houve um cuidado em não caracterizar o ato como algo que pudesse ser tipificado como conspiratório ou subversivo, já que contava com a Supervisora e o chefe do Serviço de Recreação Pública, Joaber Pereira.

Os professores que assumiram sua direção provisória tiveram uma composição equilibrada: três homens e três mulheres, em uma estrutura básica, presidente, vice-presidente, dois secretários e dois tesoureiros. À frente, Lygia Maria Binz, a presidente. Curiosamente, uma de suas lideranças presente na direção provisória em 1964 e depois na direção da AMPA (1967), Larry Alves, daria nome, vinte anos mais tarde, a uma das escolas municipais²², inaugurada em junho de 1986, no bairro Restinga, na gestão de Alceu Collares²³, sob uma nova organização: os CIEMs - Centros Integrados de Educação Municipal.

Através do documento de fundação da Associação²⁴, é possível saber que fora criada uma Comissão de Unificação do Magistério Municipal que fazia esforços no sentido de organizar a classe, possivelmente antes do golpe militar. Eleita a

20 Cartório. Fl. 193 v, n. 4127. Livro A, no. 7. Livro de Registro de Pessoas Jurídicas.

21 Ata n. 01/1964. 29 de agosto de 1964. APMPA. Há uma distinção entre o número de pessoas presentes na ata e em uma lista elaborada e datilografada posteriormente para envio ao Cartório, para registro da entidade. A primeira consta de 59 presentes. No corpo da ata, registra-se o “reduzido número de participantes” e as votações para eleição das chapas computam 43 votos.

22 É no mínimo curiosa a grande quantidade de escolas municipais que levam em seu frontispício a homenagem a lideranças trabalhistas: Presidente João Goulart, Senador Alberto Pasqualini, Tristão Sucupira Viana, Loureiro da Silva (que seria expulso do PTB em 1959). José Mariano Beck, Antonio Giúdice, Lauro Pereira Rodrigues, Marcírio Goulart Loureiro, Lidovino Fanton, Carlos Serafim Pessoa de Brum, João Antonio Satte, Eliseu Paglioli, Olinto Arami Silva, Neuza Goulart Brizola (essa criada em uma das gestões petista, em um claro agrado a Leonel Brizola, dadas às alianças entre PT e PDT nas candidaturas à presidência da república). Esta lista não inclui as escolas infantis e as de Ensino Médio, o que possivelmente aumentaria ainda mais a reverências às lideranças trabalhistas, a maioria com passagem pelo parlamento. Fonte de Consulta: AITA, AXT, ARAÚJO (1996).

23 PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Decreto nº 8896 de 28 de junho de 1986.

24 Ata n. 01/1964. 29 de agosto de 1964. APMPA.

direção provisória a APMPA, a primeira ação foi comunicar às escolas a criação da entidade e conclamar a participação.

No primeiro estatuto da APMPA, em 1964, algumas questões que se apresentavam são importantes de serem detalhadas, menos pela curiosidade e mais pelo significado que terão na análise ao longo do trabalho. Uma delas diz respeito à estrutura da Associação, que já previa a existência de um Conselho de Representantes das escolas²⁵, “um representante dos professores da Recreação Pública” e “um representante das professoras jardineiras”²⁶. Essa composição denota uma proposta de agregação do que seriam as primeiras iniciativas em relação à oferta de Educação Infantil e ao trabalho de esporte e lazer desenvolvido pelo embrião da SME²⁷. Apesar disso, a estrutura de direção era convencional.

Em seu artigo de n. 42, inciso 1º, o Estatuto da APMPA permitia a possíveis funcionários com “cargo de confiança da Administração Municipal” associar-se, mas restringia a participação desses em qualquer atividade diretiva da APMPA²⁸, o que revela uma preocupação com a independência e a não interferência dos gestores nas atividades da Associação. As finalidades principais da entidade foram assim expressas:

- Congregar o magistério público municipal de Porto Alegre, através de atividades culturais, recreativas, sociais e reivindicatórias;
 - amparar as aspirações da classe;
 - defender o interesse dos associados, quando necessário, quer em público ou em particular, na imprensa, na justiça ou nos tribunais, de acordo com as suas possibilidades;
 - representar a classe perante as autoridades competentes, pleiteando providências oportunas e convenientes ao seu interesse e prestígio;
 - participar do estudo dos problemas da educação, cultura e esporte de maneira livre e, em especial, no Município de Porto Alegre;
 - estabelecer intercâmbio com entidades afins.
- (Ar t. 29. Estatuto 10 nov. 1964. Fl. 1. APMPA).

É notável que em seu primeiro objetivo esteja expresso o que marca a longa tradição associativa: o conagraçamento da categoria através de atividades culturais, recreativas, sociais e, só ao final, reivindicatórias. O sentido de proteção é também bastante acentuado nas finalidades seguintes e nos verbos empregados: *amparar* as

25 Estatuto.10 nov. 1964. Art. 4. Fl. 1. APMPA.

26 Estatuto.10 nov. 1964. Art. 9. Fl. 4. APMPA.

27 Somente em 1993, na segunda das Administrações Petistas, seria criada a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer, ficando a Secretaria Municipal de Educação (SMED) com as exclusivas competências pedagógicas e de apoio ao educando. (PMPA, 2006).

28 Estatuto. 10 nov. 1964. Art. 42. Fl. 12. APMPA.

aspirações da classe, *defender* os interesses dos associados, *representar* a classe perante as autoridades, *participar* das atividades relativas aos problemas da educação, da cultura e do esporte. Na última das finalidades almejadas, a categoria dos professores é denominada “a classe”, expressão várias vezes presentes no documento. A pertinência da APMPA se dá, é claro, a partir da organização do sistema de ensino municipal e de sua ampliação gradativa. Estamos nos referindo a uma realidade bastante modesta. Segundo dados disponíveis na década de 1960, o número de escolas municipais era de quinze unidades²⁹, todas criadas entre 1953 e 1963, além de sete jardins de infância. A maioria delas, oito escolas, foi criada nas gestões dos Trabalhistas Leonel Brizola e Tristão Vianna³⁰. Essa determinação de ampliação do acesso também foi conjugada a um fato peculiar. A Prefeitura Municipal de Porto Alegre, desde os anos 1950 até os meados da década de 1980, a partir da eleição de Brizola, então Prefeito da capital, contou com uma espécie de regime de colaboração com o Governo Estadual. Foram cedidos terrenos e construídas escolas em várias regiões da cidade, que passavam a ser assumidas pelo estado. Essa situação é decisiva para compreender o pequeno porte da RME em relação ao número de escolas e educadores, bem como explicar certa anomia da RME em relação à expansão da REE e ao seu tardio desenvolvimento, inclusive em relação à organização associativa.

Na ocasião, a criação de uma Associação de Professores significa os primeiros passos na busca de ter um maior prestígio pela categoria, sua profissionalização³¹ e ainda um abrigo de caráter assistencial e recreativo. Nesse período, é pertinente lembrar de que o movimento dos professores já contava com a existência de outras associações, mas ainda em um caráter bastante restrito como a APEF (Educação Física, 1945). A FEMARS – Federação do Magistério do Rio

29 Pesquisa preliminar sobre os 50 anos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Emilia Viero, Fernando Telles de Paula, Paulo Mauro da Silva. PMPA/SMED, Outubro/2006. Reprografado.

30 Relação das Escolas e Jardins de Infância em Praças. Divisão de Educação Escolar. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1985. Repragr.

31 Não desconheço a existência de uma ampla bibliografia que tematiza a profissionalização docente, em especial aquele desenvolvido no Brasil pelo GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, sob a iniciativa e Coordenação na FAE/UFMG. Todavia como este não é o foco dessa investigação evito me dedicar a essa seara, embora a reconheça como significativa e utilize alguns dos estudos desenvolvidos por pesquisadores a ele vinculados, sobretudo aqueles dedicados a organização dos trabalhadores em educação e suas respostas às reformas educativas, como Dalila Oliveira (2003, 2005, 2009, 2010), Álvaro Hypolito (1997, 2008, 2010) e Savana Melo (2009, 2013).

Grande do Sul, também foi criada em 1964, depois de uma greve dos professores (BULHÕES, ABREU, 1992). Vale lembrar ainda de que o então CPPERS – Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul, fundado em 1945 –, embora criado como uma associação voltada exclusivamente para os professores estaduais, passou a incluir docentes de outras redes em 1966. Tal motivação deveu-se ao processo de municipalização da educação.

Segundo as pesquisas de Lugli (2002 apud LUGLI; VICENTINI, 2011) e Pacheco (1993), na época, o CPPERS tinha um caráter reivindicatório, sem colocar as atividades assistenciais ou de lazer em um primeiro plano de ação. Um exemplo apontado por Lugli foi, em 1945, o ingresso de normalistas na Faculdade de Filosofia e questões relativas à remuneração.

Alguns anos após, outras instituições seriam criadas, como a AOERS (Orientadores Educacionais, 1966), a AGPTEA (Professores de Técnicas Agrícolas, 1969), a ASSERS (Supervisores Pedagógicos, 1972), e a ADERGS (Administradores em Educação, 1973) (BULHÕES, ABREU, 1992). Porém nenhuma delas tinha um caráter reivindicatório e contestatório, nem tampouco atuavam na organização do conjunto da categoria. Essas ações não constavam de suas especialidades, tão valorizadas com a reforma expressa na Lei 5692/71, fruto da era da educação tecnicista (SAVIANI, 2007).

Nesta fase inicial, foram poucas as vezes onde diretamente houve um enfrentamento com a administração a ponto dos professores fazerem paralisações ou mesmo greves. Quando elas aconteceram, foram do conjunto da categoria dos municipais, como veremos mais adiante. Gindin (2011b), ao realizar uma ampla análise sobre as greves de docentes na Argentina, indica que, até o início da década de 1960, esse era um fenômeno esporádico e raramente tinha um caráter massivo, como aconteceu com a APESNOESP, antecessora da APEOESP, em 1963, quando a associação desencadeou uma grande greve, a primeira da instituição (DAL ROSSO, CRUZ, RÊSES, 2011, p.122), configurando uma prática relativamente tardia em relação às tradições do movimento operário fabril, por exemplo.

O período em que nasce a APMPA é de grande efervescência em todo o país. Lameira (2009), em uma pesquisa bastante expressiva, mostra como o setor público se mobilizara amplamente sob o comando do Conselho Sindical dos Trabalhadores Gaúchos (CSTG) e do Comando Sindical de Porto Alegre, em

especial no ano de 1963, no qual houve empenho pelas reformas de base e lutas contra a carestia. Um ano antes da fundação oficial da APMPA, em 12 de setembro de 1963, os próprios municipais de Porto Alegre realizaram uma greve, puxada pelo Comando Sindical Municipal (CSM) que, na queda de braço com o governo, se estendeu por quase uma semana, tendo como questão central a reposição salarial. Reivindicava-se 70% de aumento salarial.

Segundo o historiador Gustavo Coelho, que fez uma detalhada investigação do episódio, o movimento nascia de uma insurgência em relação à liderança da AFM – Associação dos Funcionários Municipais. O prefeito Loureiro da Silva, em entrevista ao *Correio do Povo* no período, se apressou em desqualificar o movimento, como se não houvesse motivos para a paralisação, tida como um desvio do “*pensamento da classe municipal*”, coisa de um “*grupo de funcionários comunistas da Prefeitura*” (COELHO, 2014, p. 89.) O impasse seria resolvido com uma mediação da Câmara de Vereadores, que, junto a AFM e o Prefeito, viajaram a Brasília para obter um empréstimo e conceder o aumento.

Coelho reconstituiu minuciosamente, a partir dos anais da Câmara Municipal, os debates entre os vereadores e suas bancadas na casa parlamentar, identificando e nominando os principais interlocutores das discussões, mapeados a partir da demanda do movimento associativo comunitário. Inclino-me a concordar com o que assinalou Coelho: as lutas associativas do período militar ainda são muito pouco exploradas pela historiografia acadêmica, que em geral se debruça sobre os temas clássicos: da repressão, da censura e da resistência armada (COELHO, 2014, p. 17).

Com o golpe civil-militar de 1964, houve um período inicial, que, em Porto Alegre, se estendeu até 1966, em que algumas mobilizações ainda foram possíveis. Entretanto, a eminente repressão a manifestações de rua e aos protestos públicos (RODEGUERO; DIENTSTMAN, GUAZELLI, 2013) causou a inibição de movimentos incipientes, que sequer ainda estavam constituídos como tal, como o da APMPA. Basta lembrar que, já em maio de 1964, seriam cassados o Prefeito Sereno Shaise, o vice Ajadil de Lemos, ambos do PTB, os vereadores Hamilton Chaves (PTB) e Alberto Schroeter (PR). Mais tarde, em 1968, outros dois vereadores do PTB tiveram o mesmo destino: Dilamar Machado e Índio Vargas (COELHO, 2014, p. 154). Além disso, no contexto mais amplo, a repressão caiu com mais força sobre o PTB. Já no

primeiro mês depois do golpe, o governo federal suspendeu os direitos políticos de Goulart, Brizola, de três dos 14 deputados federais, de três dos 23 petebistas gaúchos na Assembleia estadual, destituindo-os de seus cargos. Foram cassados, ainda, os prefeitos de Porto Alegre, de Santa Maria e do Rio Grande (CORTÉS, 2007. p.304-305).

No período de 1947 até 1963, o Partido Trabalhista Brasileiro, PTB, nunca deixou de receber o maior percentual de votos nas eleições da Câmara Municipal. Em 1964, além de ter a segunda maior bancada na Câmara, o PTB elegeu o prefeito e vice-prefeito, com algo em torno de 42% na média (NOLL e PASSOS apud COELHO, 2014, p.59). Para Neves (2013), que estudou com afinco sua composição, o PTB não era homogêneo como poderia parecer para um pesquisador extemporâneo. No seu interior coexistiam tendências ideológicas e políticas distintas que, de algum modo, sobreviveram. A autora identifica três principais tendências presentes no PTB: os getulistas pragmáticos, os doutrinários trabalhistas e os pragmáticos reformistas (NEVES, 2013, p.177-178). Mais adiante, retomo essa caracterização.

A repressão que se seguiu ao golpe submeteu o movimento associativo a um período de silêncio, possivelmente menos pelo que ela significava – um pequeno grupo de professoras reunindo-se para o conagraçamento da classe – e mais pela política geral de restrição às liberdades democráticas, em especial depois do AI-5, em 1968. Lembremos, ainda, que se tratavam de servidores públicos em um tempo onde estabilidade e concurso público eram ainda sonhos distantes e, portanto, a mão pesada dos militares e políticos que apoiavam o regime facilmente poderia se manifestar com força.

O *tempo fechado* possivelmente fez com que ficasse adormecida a nascente APMPA, já que as oportunidades de arroubos e reivindicações pareceriam ser, naqueles sombrios anos, traços de um passado que muitos tinham medo de lembrar ou evocar. A embrionária APMPA viria a se tornar, portanto, uma semente não fecundada.

Anos mais tarde, as tentativas de interferir nos rumos das políticas educacionais, em especial a partir de meados dos anos 1970, quando os primeiros sinais de mudanças contagiavam alguns poucos e bravos educadores, a APMPA

seria ressignificada, paulatinamente e não sem rupturas, como a porta-voz da categoria.

Um depoimento de uma das lideranças que foi decisiva nessa transição é ilustrativo dessa mudança. Trata-se de Fatima Baierle, professora que atuava na Rede Estadual, de onde se exonerou para permanecer com 40 horas no município. Atuou ativamente no movimento sindical na década de 1980, como militante no CPERS. Na ATEMPA, foi presidente e no SIMPA, dirigente. É filiada ao Partido dos Trabalhadores desde o ano de 1981, e pertence a corrente Democracia Socialista. O depoimento foi colhido por uma pesquisadora (GONÇALVES, 2013) que reconstituiu as experiências da gestão da SMED sobre o ciclo petista dando ênfase à percepção desde os próprios administradores. Conforme relata a própria Baierle:

Na (...) década de 1980, eu atuei bastante no movimento sindical dos professores, no município de Porto Alegre. Os professores se organizavam no início junto ao Cpers, não tinham uma entidade própria, então, a nossa militância era dentro do Cpers voltado para as questões do município de Porto Alegre. (...) eu era representante de escola lá no Alberto Pasqualini e depois segui representante de escola e (...) era liderança junto ao Cpers na coordenação desse núcleo. (...) nós formamos a Associação dos Trabalhadores de Educação em Porto Alegre (Atempa), na época Associação de Professores Municipais de Porto Alegre se chamava APMPA e fui presidente da associação. Isso tudo na década de 80. Depois cheguei a dar uma passada pelo Simpa e acabei saindo por dificuldade de relações com o pessoal que tinha hegemonia, que era (...) ligado ao PSTU, em função da relação autoritária que tinha e de domínio total do sindicato (Entrevista concedida à autora em 20/06/2012). (GONÇALVES, 2013, p.438).

Em depoimentos colhidos com ex-professores e dirigentes, foi possível perceber que, ao longo da década de 1970, os municipais se agruparam em torno do CPERS; associaram-se e nele se reuniam. Segundo documento produzido no cinquentenário do CPERS, quando surgiu, em 1964, “O CPPE tenta unir-se aos funcionários públicos estaduais e municipais” (CPERS, 1985, p.26).

3.5.2 Reorganização e primeiras lutas (1979-1988)

A retomada do processo organizativo dos docentes da Rede Municipal de Porto Alegre teve início em meados da década de 1970, como detalharemos a seguir. Porém, só uma década mais tarde, em 1985, é que seria realizada a

Assembleia Geral, convocada através de um jornal local³² para a reativação da APMPA. Segundo Fátima Baierle, uma das precursoras desse processo, a organização dos professores municipais acontecia desde 1979, junto ao CPERS³³, como uma espécie de núcleo de municípios³⁴.

Tal fato é também corroborado por uma das entrevistadas na pesquisa, Margarida, que foi a primeira presidente eleita do Conselho de Representantes e participou como jovem professora dos primeiros passos da APMPA:

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Naquela época, em 84, acho que já tinha a APMPA, mas um pouquinho antes nós nos reunimos enquanto núcleo do CPERS, os professores da rede municipal, eles não eram associados, existia um núcleo do CPERS. Agora eu não sei te dizer que ano foi que este núcleo se transformou em Associação (...) aí alugaram uma sede e tal, aí começou todo o processo de escolha de um representante de cada Escola, de formar um Conselho, então ela foi uma Associação que ela já começou no sentido da luta, entendeu? Pela, pelas questões da educação... Não é uma Associação que iniciou assim, ah para questão da saúde, pra questão do lazer, entendeu? Mas das questões sociais, ela já iniciou para as questões da luta mais política...

Nesse período, ainda que curto em se tratando do transcurso de tempo, entre as primeiras reuniões e a retomada da organização da APMPA, foram intensas as transformações que influenciaram decisivamente a própria organização dos educadores na rede municipal de Porto Alegre. Evidentemente, pela caracterização dos cenários quanto do surgimento da APMPA e os de sua retomada, quase duas décadas mais tarde, não se pode falar em uma mera continuidade. Mudaram as pessoas, a conjuntura, o momento histórico, a rede municipal e o próprio caráter do associativismo. O que permaneceu foi a disposição por parte de um pequeno grupo de se auto-organizar. Essa vontade manifesta, construída em uma conjuntura

32 Jornal do Comércio. Porto Alegre, 22 Ago 1985. Anúncio Assembleia Geral Extraordinária APMPA.

33 Relatório da Reunião da Diretoria da ATEMPA e Apoiadores. 11 de agosto de 2007. ATEMPA. Pg.1.

34 É pertinente lembrar que uma figura é central nesse processo de aproximação com o CPERS: o professor de história José Clóvis Azevedo, liderança histórica da DS, que ingressou em 1973 na Rede Estadual de Ensino, onde permaneceu até o final da década de 1980. Foi ativo militante do MDB no período (Em Tempo, n.72, p.12, 12 a 18 jul. 1979), antes do ingresso no PT, no qual figura como membro de sua primeira comissão organizadora, ainda como movimento Pró-PT (Em Tempo, n. 87, 15 a 31 out 1979). Entre outras funções, foi eleito secretário-geral do CPERS em 1987, onde permaneceu até 1990. Além disso, atuou na direção da CNTE, de 1989 a 1993. Maiores detalhes sobre sua biografia podem ser encontrados em Gorodicht (2008), de onde parte dessas informações foram extraídas.

favorável, seria o suficiente para ascender os desejos, tal como um rastilho de pólvora.

Um dos ativistas presentes nesse processo revelou o que na sua visão era uma negociação entre gerações e tradições distintas em torno da necessidade do associativismo entre os professores da rede municipal. Na passagem destacada, Illois Oliveira, narra o momento de encontro quanto do debate sobre os rumos a serem tomados:

Ilois Oliveira de Souza (Ex-Diretor Geral da ATEMPA, Ex-representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, Ex-Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA).

O Auditório do CPERS-Sindicato estava lotado de professores (...) Ai o que aconteceu? Daí nós ficamos com aquela ideia de que nós tínhamos que ter uma organização. Eles eram unânimes, esse pessoal todo, que criou a Associação, eles vieram, eles tiveram presentes e eram muito reticentes em criar uma nova associação. Eles não queriam que a APMPA fosse dissolvida. Aí eles forneceram os elementos, atas e a gente começou a trabalhar nisso.

Identifiquei quatro grandes fenômenos, que passo a seguir a caracterizar, buscando fazer as conexões de como a APMPA (e depois ATEMPA) a reflete e reelabora³⁵. São eles: a influência do movimento dos trabalhadores em educação do estado do RS; o início efetivo da abertura política, com grandes transformações no cenário político e legal no país; a vitória em Porto Alegre de um partido trabalhista que simbolizava um compromisso visceral com a educação pública seguido do PT, que se firma como grande força política de novo tipo, com um forte vínculo com os movimentos sociais e passa a administrar uma das primeiras das grandes capitais a partir de 1989, além de São Paulo e Vitória (ES). Na sequência, passo a detalhar esses fenômenos enunciados que marcam esse período.

Desde meados dos anos 1970, fortemente influenciada pelo ciclo de manifestações que começam a surgir por parte de algumas categorias profissionais como os bancários, um grupo de educadores começa a se reunir e debater a necessidade de um instrumento de organização da categoria, já que a APMPA estava inativa havia mais de uma década. Esse grupo é composto de professores

35 Como não dei centralidade a uma pesquisa sobre as origens da ATEMPA, mas seu período recente, outras influências não foram examinadas. Possivelmente uma pesquisa de caráter histórico sobre esse tema também identificará a influência de matrizes discursivas advindas de experiências de militância no movimento estudantil, da teologia da libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), além daquelas que nomeio como sendo as mais expressivas aqui.

que vinham se fortalecendo³⁶ na perspectiva de ocupar o cenário político da abertura e fomentar de maneira autônoma a organização das classes trabalhadoras.

Alguns desses professores já vinham de um contexto no qual as lutas pelas liberdades democráticas (como a pela "Anistia Ampla, Geral e Irrestrita") havia contagiado toda uma geração de estudantes universitários, principalmente na UFRGS, e mais tarde também na PUCRS, que realizam um vigoroso movimento de protesto pela censura e pela afirmação das liberdades democráticas (BORTOT, GUIMARAENS, 2008).

Raul Pont, uma das lideranças fundamentais nesse processo organizativo, dá um depoimento significativo a esse respeito, já que a iniciativa dos docentes teve como núcleo original a militância de petistas do grupo Democracia Socialista. Valho-me aqui do seu depoimento, presente do trabalho de Gonçalves (2013), que reconstituiu a trajetória das administrações petistas em Porto Alegre.

E nós [Corrente Democracia Socialista], não tínhamos a pretensão nesse grupo que não se denominava um partido político, mas que se denominava mais como um movimento, um espaço de diálogo, de conversa e de manter vivo a experiência que nós tínhamos vivido no período anterior nos anos 60 e início dos 70, que esse grupo se integrou a outros existentes em Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro e, nesse período, na segunda metade dos anos 70, nós organizamos uma imprensa alternativa, [...] que eram canais mínimos que restavam para a resistência política [...] e é isso que nos levou a partir daí a ter uma atuação no movimento sindical nos anos 70. Recuperar contatos, recuperar relações com a juventude que já estava num outro momento, em outra etapa daquela nossa dos anos 60,

36 Raul Pont (1985) faz um rico balanço da Tendência Socialista (TS), corrente em que atuava entre 1978 e 1979, no interior do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a qual sai em bloco para em finais de 1979 para dar origem à DS: nominada, até 1987, de Organização Revolucionária Marxista-Democracia Socialista (ORM-DS); depois disso, assumida até o presente como DS. Essa é uma das organizações que se encontra na origem do PT e da própria ATEMPA. Nas suas origens, estão militantes vinculados ao Partido Operário Comunista (POC) e ao Comando de Libertação Nacional (COLINA), grupos que atuavam na clandestinidade, conhecidas apenas pela abreviatura O (de Organização). Importante sublinhar a importância dos grupos militantes no movimento estudantil gaúcho (Nova Proposta e depois, Peleia) que seriam estratégicos junto com o grupo mineiro Centelha nas articulações com vistas à nacionalização da tendência, que ganha grande visibilidade com a fundação e controle do jornal semanário "Em Tempo" (1977), um dos principais veículos alternativos no contexto da abertura e da consolidação da democracia no Brasil, editado até recentemente (2008). Foi sucedido pelo Boletim impresso e depois on-line Democracia Socialista e da Revista quadrimestral Democracia Socialista (2013-2014). Para maiores informações é pertinente a consulta ao trabalho de Angelo (2008). Para as origens da DS desde o Em Tempo a produção de Macedo (2013) e sobre a imprensa alternativa no período, Kucinski (2003), que faz uma boa radiografia do Em Tempo desde os primeiros anos nos quais se constitui em um espaço com presenças de pequenos grupos de esquerda até em 1979 se tornar o porta-voz da Democracia Socialista Sobre as organizações no movimento estudantil no RS, e entre eles os grupos que dariam origem a DS nas década de 1970 e 1980, a pesquisa de Dela Vecchia (2011) é imprescindível.

havia toda uma nova geração na universidade da qual a gente também se aproximou pela experiência como professor e pelos contatos que tínhamos aqui na Federal e na PUC e daí se constituiu um engajamento que se expressava organicamente no MDB, então, o voto de protesto, o voto de resistência à ditadura até os anos de 1974 (...) Nós estávamos entre esses movimentos; por isso, que a DS é anterior ao PT. [...] Quando chegou o movimento prol PT nós já tínhamos um grau de organicidade, grau de espalhamento e de presença em vários cantos não só aqui no Rio Grande; mas nesse momento já com contatos no Paraná, em São Paulo, no Rio, em Belo Horizonte (Entrevista realizada pela autora em 16/05/2013) GONÇALVES, 2013, p.155-156).

Um dos primeiros registros da mobilização mais ampla dos educadores foi tomado em um depoimento de um militante que participou ativamente desse processo e mais tarde se tornaria diretor da ATEMPA. Segundo ele:

Ilois Oliveira (Ex-Diretor Geral da ATEMPA, ex-representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, ex-representante dos educadores no CORES/SIMPA).

Havia o Centro dos Professores, o CPERS-Sindicato, então ali nós articulamos – naquela época era a Zilah Totta, só para te localizares – então havia a possibilidade da gente se filiar ao Centro de Professores do Estado, mas, como éramos professores do município (...) mas aí então, naquele tempo conheci uma professora, que foi minha colega e a gente conversando sobre a organização ela me disse: - Mas o município tem. O diretor da divisão de educação era irmão dela. Naquela época o diretor de divisão era quase um secretário, ele sabia a necessidade de todas as escolas. Bom, então aí a gente foi até ele. Então nós articulamos com ele para ver a possibilidade de nós se organizar. Através dela foi mais fácil chegar nessa pessoa. O que aconteceu a partir desse momento... 76 ou 77. A possibilidade de uma organização, aí ele falou que tinha uma Associação. (...) Então havia, nós articulamos uma reunião. Tu não podias fazer uma reunião. Não tinha medo, medo não, mas tinha um certo respeito. Não podia fazer reunião que não fosse do trabalho. E ele articulou uma reunião, veio uma pessoa da secretaria, uma pessoa que trabalhava no Emílio e no Liberato e mais um outro representante que eu não lembro mais. Aí a gente fez essa reunião lá no Dolores. (...) Eu estava presente e várias outras pessoas. Então tratamos da organização. A possibilidade de reativarmos a APMPA (...). Aí fizemos a reunião e fomos atrás da tal de atas da Associação. A possibilidade de reativar a Associação. (...). Aí nós propusemos fazer uma reunião no CPERS-Sindicato, aí nessa reunião, estava a presidente Zilá Totta, em lembro. A gente fez, colocou na pauta e aí nós já vínhamos discutindo, porque reativar a Associação? Porque naquela época não tínhamos nada, quem determinava quanto se ganhava, não se discutia nada, então como o CPERS-Sindicato tinha um plano de carreira, (...). eu fiz um curso final em 1974, eu terminei, eu fiz um trabalho sobre Plano de Carreira do CPERS-Sindicato; aí falamos da possibilidade de reorganizar, porque a gente queria também um plano de carreira, que a gente não tinha e precisava se organizar. Então, dessa reunião saiu esse levante para reativar a APMPA.

Essas ações eram levadas à frente através de uma típica tática de negociação e em torno de um convencimento efetuado por meio de visitas de comissões de professores à Secretaria de Educação, da elaboração de ofícios, cartas e mesmo da tentativa de acionar pessoas que poderiam fazer algum tipo de

influência pessoal sobre quem decidia. Elas revelam, portanto, o que era possível em um momento de desarticulação da categoria e de um contexto repressivo. Uma tática protocolar, de articulações miúdas, aos poucos ganhava visibilidade pública.

Depois de um longo e negociado processo, a APMPA é retomada com a presença de jovens educadores e de outros professores mais experientes, alguns deles vindos das lutas do CPERS-Sindicato e organizados partidariamente no PT³⁷. Há uma intensificação acentuada da APMPA, tendo em vista as possibilidades de qualificação da carreira através de um Plano construído em comissão biparte com o governo, já que o que existia não tinha uma existência efetiva³⁸.

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Existia um plano de carreira, que ele era cumprido algumas coisas sim e outras não, algumas coisas cumpria, outras não cumpria. Então a nossa, aí quando então houve essa proposta do próprio governo de fazer um plano de carreira, nós mesmos dissemos: Não, epa! Mas nós vamos partir do que já tem construído e tal e aí propusemos que fosse feita uma discussão, mas isso assim foi muitas audiências, pra gente poder fazer uma comissão que a gente pudesse ter representação na verdade foi bem, aí na verdade a gente fez muita discussão. E na discussão do Plano de Carreira eu acho que foi aí que digamos foi a mobilização maior da categoria. Acho que aí é que foi que a Associação cresceu, nessa época Associação, APMPA, ainda. Aí realmente cresceu porque, bom, aí tu tinha assim uma discussão, uma meta concreta que era a conquista do Plano de Carreira.

As presenças eram reduzidas, nessas primeiras reuniões da ATEMPA, em 1986, a julgar pelos registros consultados³⁹: cinco a seis escolas. Contudo, há uma crescente participação ao longo de 1987 e em 1988, com uma média de 15 escolas

37 Para termos um indicativo da sua presença nas eleições de 1985, o PT fez 8,1% dos votos válidos no Estado. Em Porto Alegre, o desempenho foi maior, com 11,3%, com o candidato Raul Pont do PT (68.429 votos), mas foi o PDT o grande vencedor, com 42,7% dos votos válidos (FILOMENA, 2006).

38 A existência de Plano de Carreira do Magistério foi instituída como uma orientação pela Lei 5692/71 (LDBEN). Em seu Art. 36 preconiza: “Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estrutura a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.”. A nova LDBEN de 1996, em seu artigo 67 foi ainda maior precisa: estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho. Todavia em que pese às orientações legais, em Porto Alegre os não docentes não foram contemplados com um Plano de Carreira, nem de fato nem de direito.

39 Livro de Registros de Presenças de Conselheiros. APMPA. 1985-1991.

assegurando regularidade nos encontros de caráter mensal ou bimensal, certamente motivados pelo debate em torno do Plano de Carreira.

Vale lembrar que à época, apesar do salário dos professores da rede municipal ser superior aos da rede estadual, ele só teria uma distinção significativa a partir do início da administração petista, em 1989. Entre as reivindicações desse período estavam a realização de concurso público, já que o que existia eram as seleções. Esse tipo de escolha profissional, quanto ocorria, era simplificada e com critérios duvidosos, com possibilidade de indicação de afiliados políticos no cargo de professores⁴⁰. A regularização da carreira para o magistério era um marco de luta, visto que educadores, em especial no Ensino Médio, eram contratados como horistas, sem direitos como férias, 13º Salário e estabilidade. Havia ainda insatisfações quanto à desigualdade de remuneração nos distintos níveis de atuação, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio.

Indubitavelmente a inspiração externa daquele que se transformaria em um exemplo a ser seguido, o CPERS-Sindicato, teve um papel decisivo na retomada das atividades da APMPA e sua transformação na ATEMPA. Para termos um parâmetro, vale dizer que na rede estadual, de 1979 a 1991, aconteceram nada menos do que nove greves, totalizando 469 dias de paralisação, em manifestações massivas, com dezenas de milhares de manifestantes (CPERS, 1995).

Depois das mobilizações gigantescas do início dos anos 1980⁴¹, a taxa de sindicalização cresceu exponencialmente e colocou o CPERS como um ator coletivo vital na vida política do estado. Entre 1977 e 1981, 36.694 novos sócios ingressam na entidade (BULHÕES, ABREU, 1992, p. 34), mais do que dobrando o número existente ao longo de três décadas. A greve histórica de 1980, que assegurou um marco na luta reivindicatória da categoria, também punha em relevo não apenas as questões funcionais, mas também uma pauta educacional considerável para a época.

40 Em trabalho que reconstitui a trajetória dos especialistas em educação na RME desde a década de 1950 RME, dois concursos são citados como existentes: um em 1960, o primeiro que teria sido realizado e o segundo em 1969 (Fonte: PORTO ALEGRE, 1996b, p.20). Não dispondo de maiores informações a respeito identifiquei que a pesquisa elaborada por técnicos da SMED também aponta a existência do primeiro concurso público para professores em 1960 (PMPA, 2006, p.2).

41 Na greve de 1980 estimou-se a participação de 25.000 trabalhadores nas assembleias que lotaram o Gigantinho, em Prto Alegre (BULHÕES, ABREU, 1992).

Nesta esteira, os professores participam ativamente do processo de pressão e construção de emendas para a constituição estadual de 1989, assegurando entre outras conquistas, a criação dos Conselhos Escolares, as eleições diretas e uninominais para direções das escolas, um percentual de 25% para o investimento público em educação e ainda presença junto ao Conselho Estadual de Educação (CPERS, 1995; BULHÕES, ABREU, 2002). Vale ainda lembrar de que uma das conquistas notáveis no período foi a obtenção do direito à aposentadoria especial aos 25 anos de serviço. Todos esses avanços eram mais do que suficientes para evidenciar a importância de um instrumento político que colocasse a voz dos educadores municipais um tom acima.

A Confederação dos Professores do Brasil (CPB) teve importante papel nesta luta por conquistas, desde o início dos anos 1970 até o final dos anos 1980. Encontramos, como uma de suas lideranças, o gaúcho Hermes Zanetti, que foi presidente do CPERS (1975-1979) e inclusive Deputado Constituinte, pelo PMDB. Essa história foi reconstituída com precisão por Amarildo Ferreira Jr (2013), que realça o significado da luta dos professores no contexto da ditadura militar no país e de seu significado na demanda por liberdades democráticas, bem como o papel político-sindical da CPB (que se transformaria na CNTE).

Esse era um contexto de forte organização dos educadores. Em um Congresso Nacional de Trabalhadores em Educação em Aracajú (SE), em janeiro de 1990, nascia a CNTE, a partir de uma resolução elaborada há alguns anos antes, no XXII Congresso da CPB, Confederação dos Professores do Brasil, em que foi aprovada a unificação em torno de uma entidade nacional, com a presença também de funcionários e especialistas em educação.

Em uma pesquisa na qual fazem uma retrospectiva bastante detalhada do período de ascenso das lutas do magistério gaúcho através do CPERS, Bulhões e Abreu revelam que, no período de 1979 e 1980, há o processo de fortalecimento das oposições às direções do CPERS. Dois blocos políticos disputavam a liderança com os liberais-progressistas do período anterior, na construção de alternativas. Detenho-me aqui na análise que fazem as autoras do que se chamou de “Forças de esquerda pró-bloco de esquerdas”, que defendiam uma política mais radicalizada e não uma frente ampla para a conquista de um governo dos trabalhadores. Essa defesa era realizada por grupos que já estavam em processo de constituição de

tendências no interior do movimento Pró-Partido dos Trabalhadores, como a Articulação e a Democracia Socialista. Segundo as autoras:

Dentre essas tendências, a Democracia Socialista teve papel preponderante na definição da linha política ao longo da década. As forças pró-bloco de esquerda desenvolveram uma militância permanente no movimento” (BULHOES, ABREU, 1992, p.41).

Essa informação guarda singular importância, porque foi dessa cultura política que a organização dos trabalhadores no município ganha significado, não apenas com uma vontade subjetiva, mas impulsionada por uma conjuntura que punha em xeque o próprio futuro da categoria dos professores em Porto Alegre.

Um elemento central nesse processo foi o nascedouro do PT, que aglutinou, antes mesmo de sua formação oficial, muitas mobilizações de educadores. Em Outubro de 1980, aconteceria o I Encontro Regional de Professores do PT, no qual se aprova, como tarefa prioritária, segundo a cobertura do Jornal Em Tempo:

Fortalecer o trabalho de base nas duas grandes entidades [CPERS e SINPRO). Fortalecer e ampliar dos núcleos regionais de associados, ampliar a sindicalização na área privada e fortalecer a organização e criação de comissões representadas por escolas, formas orgânicas já existentes e já reconhecidas nessas entidades” (Encontro Estadual reúne professores petistas. Jornal Em Tempo, Ano III, n. 117. 23 Out a 05 Nov. 1980. p.2).

Tal posição se alinhava à perspectiva construída um ano antes, após a Tendência Socialista, grupo sob o qual se abrigavam no MDB até a pouco os integrantes da nascente DS, em sua primeira convenção, indicar “total engajamento no Movimento pelo PT, orientação que os núcleos da TS já vêm desenvolvendo há vários meses (...) com oitenta membros, em diferentes frentes de trabalho”⁴². Um desses núcleos era o dos educadores municipais, reunidos provisoriamente no CPERS, ainda em 1979.

A capacidade de reelaboração criativa da tradição associativa, transitando de um modelo assistencial-recreativo-cultural para um modelo organizativo-reivindicatório foi fruto de um esforço coletivo, capitaneado por um punhado de

42 Tendência Socialista realiza convenção. Jornal Em Tempo. Ano II, n. 92, 29 nov a 05 dez 1979. p.3.

ativistas, sob o influxo dos ventos provocados pelos movimentos da reabertura política e da efervescência dos movimentos sociais e populares no período.

A ATEMPA, em alguma medida, foi desafiada a acelerar seu processo de reinvenção a partir do programa conduzido pelo trabalhismo de Alceu Collares e Neuza Canabarro à frente da Secretaria Municipal de Educação. Ele foi o elemento que catalisou um conjunto de mudanças que já vinham sendo germinadas por parte de pequenos grupos, motivados pela conjuntura de ascensão e mobilização da sociedade e em especial dos trabalhadores em seus instrumentos como sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos.

No momento em que se vivia, no município, a experiência do primeiro governo petista na capital, Collares ganhava as eleições do estado. A partir de 1991, ele governava o estado do Rio Grande do Sul, nomeando como Secretária de Educação Neuza Canabarro, que fora também secretária no município. A experiência polêmica do Calendário Rotativo, o fim das eleições para diretores, a nomeação de interventores nas escolas e o confronto com o CPERS, com a suspensão de cedência de diretores dos núcleos, além do enorme achatamento salarial dos trabalhadores, tornaram o governo Collares/Neuza um dos mais nefastos na história da educação do estado (CPERS:1995. p. 20-22).

Em 1984, os primeiros passos já haviam sido dados para a reativação da entidade. Uma série de outras reuniões com associados e uma alteração estatutária já havia sido encaminhada. Em agosto de 1985, uma Assembleia Geral, com a presença de 24 associados⁴³ dava vida a APMPA, elegendo uma diretoria provisória de um ano. Enio Porto Fernandes tornou-se seu presidente, atuando de setembro de 1985 a junho de 1986⁴⁴. Nesse período, a estrutura contava com o que se chamava de uma diretoria executiva, em estrutura clássica: presidência, secretaria e tesouraria. Meses após sua criação, seria aprovado o Estatuto da entidade⁴⁵, no qual se buscava efetivar o Conselho de Representantes (CR) das escolas. É necessário lembrar de que a RME contava com apenas quinze escolas, dentre elas duas de Ensino Médio e cinco de Ensino Fundamental incompleto⁴⁶. Segundo uma

43 Ata n.01/85. 26 agosto de 1985. APMPA.

44 Ata n.03/86. 03 de junho de 1986. APMPA.

45 Ata n.01/86. 30 de abril de 1986. APMPA.

46 Pesquisa preliminar sobre os 50 anos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Emilia Viero, Fernando Telles de Paula, Paulo Mauro da Silva. PMPA/SMED, Outubro/2006. Reprografado. p.5.

das entrevistadas, presente desde os primeiros encontros, “*todo mundo se conhecia*”.

A importância do CR é algo digno de destaque. Enquanto a cultura política dominante adotava uma posição de reforço ao presidencialismo na gestão, era uma novidade progressista a existência de um Conselho de Representantes, em que seus integrantes, eleitos por seus pares nas escolas, reuniam-se sistematicamente para, junto com a direção, definir os rumos da entidade. O caráter deliberativo e não apenas consultivo dessa instância pode ser percebido pela própria criação de um espaço de distinção dela: a presidência do CR. Elegia-se, entre os representantes presentes, quem iria coordenar as atividades do Conselho. O depoimento a seguir, daquela que foi a primeira presidente do Conselho, é bem elucidativo da importância desse espaço:

Margarida (Ex-presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

(...), então essa presidência que chamava as reuniões fazia a pauta, eu sei porque eu fui presidente do Conselho. Então esse conselho tinha essa, essa força. (...) Eu era a presidente do Conselho. E então eu na verdade fazia essa intermediação entre os conselheiros e a direção, obviamente, e na época a direção era a Ana D’Angelo, não sei se nessa época acho que já era a Fátima Baierle, então a gente fazia essa interlocução, quando tinha audiência com a Senhora Secretária lá a gente, a presidente do Conselho entendeu, ia junto... Então tinha essa articulação, não sei, era maior, sabe...

Em novembro, sairia o primeiro Informativo da APMPA, no qual se comunicava as treze escolas e os respectivos professores que passariam a integrar o Conselho de Representantes das escolas. Ele tinha tanta importância que se elegia uma diretoria, com quatro integrantes para coordená-la. Duas das ações divulgadas nesse comunicado são emblemáticas e reveladoras do caráter que a APMPA assumia naquele momento. A primeira é a participação de uma Comissão, no qual também se fez representar a Presidente da APMPA, em audiência com o Prefeito João Dib, expressando discordâncias em relação à proposta do Estatuto do Funcionário Municipal e à proposta do Plano de Carreira do Magistério. A outra das notícias é reveladora do grau de proximidade entre a renascida APMPA e o CEPERS, como retrato abaixo:

Encontro da Diretoria do CEPERS (sic) e da Diretoria da APMPA realizou-se no dia 29 de outubro, às 11h30min, na sede do CEPERS, quando ficou estabelecida a dinâmica de atuação das duas entidades junto ao magistério

municipal. Franqueza e cordialidade foram a tônica da reunião. (Informativo n. 01/85. APMPA).

A Administração Collares, ao retomar o debate acerca do Plano, não contara com a reação dos professores. Terminada a greve, em maio de 1987, A APMPA tiraria como meta a reformulação do Plano proposto⁴⁷, aproveitando-se da imagem difundida por Collares em “*O povo no governo*” e de seu manifesto compromisso com a educação e a valorização dos professores.

“Através da Secretaria Municipal de Educação, esta Administração definiu uma política educacional que assume como prioridade a educação da população de baixa renda, buscando, com a participação da comunidade, diminuir as desigualdades sociais. Os projetos “Nenhuma criança sem Escola”, “Nenhum adulto Analfabeto”, “Casas da Criança” “Escolas Técnicas”, “Iniciação Profissional” e “Centros Integrados de Educação Municipal – CIEM’s”, viabilizam a nossa proposta de uma educação popular e participativa (PMPA. Relatório de Ações. Ano 1988. Prefeito Alceu Collares, p.11-12).

É notável, nesse sentido, o papel das mobilizações externas à administração municipal na organização dos educadores. O CPERS havia conquistado um Plano de Carreira do magistério considerado pioneiro, aprovado em 1974 (lei 6672), que contou com a participação do Centro dos Professores, em comissão criada junto a Secretaria de Educação (BULHÕES, ABREU, 2002, p.32), a qual instituiu também o Estatuto do magistério (CPERS, 1995). A experiência “do estado” passa a integrar um modelo a ser buscado pelos educadores municipais.

Um Departamento de Estudo do Plano de Carreira⁴⁸ foi criado na APMPA. Em novembro de 1987, um boletim reverbera o resultado da Assembleia Geral da categoria, que referendou o trabalho realizado, considerado como a consolidação da “conquista de sua reivindicação maior, o PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO”. Ainda que extenso, vale a reprodução do excerto, no qual a própria direção avalia o processo organizativo:

“Foi preciso muito trabalho, muitas reuniões, muitas discussões em todos os cantos da SMEC. Foram os professores das Escolas, da Divisão de Esportes, da Divisão de Cultura, da Divisão de Educação Escolar e dos Jardins de Infância que, a medida que o trabalho foi se desenrolando se engajaram de forma consciente. Durante 3 meses a APMPA recebeu dos representantes e encaminhou para a Comissão Central propostas e emendas. Após a apresentação do

47 Plano de Carreira, onde está? Mar/Abril.1988. APMPA.

48 Boletim Informativo.n.5. Nov/1987. Ano I. APMPA.

Anteprojeto foram realizadas cinco reuniões da Entidade ao mesmo tempo em que aconteceram discussões nas Escolas e Divisões. Neste momento os representantes se mostram mais do que nunca conscientes e compareceram em massa, foram distribuídos e revistos todos os itens e levados para apreciação em Assembleia por local de trabalho. Depois de todo o trabalho conjunto entre os professores, a proposta ficou unitária, e chegou o momento do referendo ao Anteprojeto. Foi dizer SIM ou NÃO e com a presença de cerca de 300 professores no auditório do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, a resposta foi "SIM".(Boletim Informativo. N.05. Nov/1987. Ano I. APMPA).

. Algumas das questões propostas no anteprojeto da APMPA seriam, mais tarde, de fato incorporadas pelas gestões, mas o otimismo foi testado com vários percalços pela frente. Ao longo da gestão Collares, os municipais fizeram duas greves significativas e, mesmo assim, não obtiveram o cumprimento de uma política salarial. Como bem lembra Machado (2004a, p. 157), nesse período sob a condução trabalhista, destaca-se a ruptura com o acordo anterior entre governo do Estado e Prefeitura, em que o Município construía os prédios escolares, mas o estado os mantinha e os administrava. Isso possibilitou a ampliação gradativa de uma Rede municipal própria.

De fato, os professores conquistaram um Plano de Carreira (Lei 6151/1988) bastante progressista, que foi aprovado no final do governo de Alceu Collares (PDT). Todavia, os funcionários de escolas foram preteridos pela Administração local e amargaram uma longa e penosa luta por reconhecimento, até agora sem sucesso. Além disso, como revelou uma das entrevistadas, que fez parte da Comissão do Plano: no processo de negociação com o governo, vários quesitos importantes ficaram de ser regulamentados posteriormente. Sobre esse assunto, uma breve caracterização da proposta de regulamentação⁴⁹, citada por Margarida, revela a importância dessa luta para os educadores no município.

Margarida (Ex-presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Quando estava pronta a regulamentação, o prefeito não fez o decreto, não assinou e isso ficou. E aí quando a Esther Grossi assume em 89 nós fomos lá. Bom Esther, está aqui a regulamentação. A Esther também não regulamentou todos os quatro que ela ficou lá, as horas aula e as horas atividade que era o que mais os professores queriam regulamentar. Claro que depois foi o difícil acesso, por exemplo. Foi regulamentado difícil acesso, progressão, mas a hora aula e a hora atividade foram ficando pra trás.

49 Proposta de Regulamentação da Lei 6151 de 15 de julho de 1988, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Porto Alegre. APMPA. 1988.

No Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Porto Alegre, estão contidos regramentos sobre a designação dos professores concursados nas unidades de trabalho, com critérios e prazos para o comunicado, recrutamento e lotação, sobre critérios e prazos para a progressão funcional, sobre o afastamento para estudos, inclusive contanto com bolsas de estudo, sobre a possibilidade de mudança do nível de atuação (EI, EF, EM), sobre o regime de trabalho (75% em atendimento direto aos alunos e 25% para atendimento indireto/horas-atividade), com o número máximo de alunos, turmas e séries atendidas, sobre a convocação para regime especial de trabalho, complementar e suplementar.

Esses anos configuraram como um período fértil para a APMPA. No ano anterior, foi realizada, na I Semana do Professor/87, um Seminário sobre Educação, no Teatro Renascença, que teve como palestrantes Nilton Fischer, Maximiliano Menegollo, José Clóvis Azevedo, além de Ana Caringe, Lia Freitas e Fernando Becker. O seminário contou com uma expressiva participação e uma avaliação bastante positiva dos participantes⁵⁰. A APMPA confeccionara, na época, bottons e carteirinha de associados, convocando os associados a assumirem sua identidade, a visitarem a sede (agora com endereço e telefone, no centro da cidade⁵¹) e a divulgarem para os colegas que ainda não eram dela participante.

A efervescência do período também abriu a possibilidade de, pela primeira vez, se fazer uma discussão aberta sobre a sindicalização da APMPA. Esse seria um assunto retomado em outros períodos, como veremos. Cria-se uma Comissão de Sindicalização. A página inicial do Boletim da APMPA estampa um longo texto que explicita a influência daquela conjuntura e da possibilidade que se abria:

Numa sociedade de classe como a nossa, cada vez mais fica claro que é necessária a organização dos trabalhadores contra a exploração capitalista que se concretiza, mais visivelmente, através da política de arrocho salarial imposta pelos patrões e governo. A greve Geral, chamada pela CUT e CGT, foi uma resposta dada a esta política. (...) Percebeu-se que a classe dominante está organizada através de várias instâncias, como a UDR, FIESP, FIERGS, etc... e de que é necessária a organização das classes exploradas como forma de pressionar e lutar contra esta política de usurpação. Em nível nacional, no âmbito educacional uma das conquistas neste sentido é a CNTE, antiga CPB, e mais concretamente, na nossa

50 Seminário sobre Educação. Resultado das avaliações realizadas pelos professores participantes. APMPA. Boletim Informativo n.9, Nov/1987. Ano I. APMPA. p. 4.

51 Boletim Informativo, n. 4. Ano I. Outubro 1987. APMPA.

realidade é a APMPA e a AMPA (SIMPA). (Boletim Informativo. Discutindo a Sindicalização. Março 1988. APMPA).

Além de uma conjuntura de efervescência, na qual pareciam se materializar muitos dos instrumentos de organização dos trabalhadores, até então cerceados pelo período de arbítrio no contexto local, indícios apontavam para um cenário promissor. As ações realizadas no breve período de três anos de reativação da APMPA já permitiam colher resultados considerados esplêndidos. Segundo a direção da entidade, em abril de 1988, dos 1.570 professores municipais, 997 eram sócios da entidade⁵². Em março, assembleia convocada pela APMPA aprovava um piso salarial de 3,5 salários mínimos⁵³ e 25% de diferenças entre os incentivos de progressão na carreira⁵⁴. Nesse mês, a APMPA convocava em seu cronograma⁵⁵ “*Encontro na AMPA para participação em conjunto no Comício das Diretas*”.

O ano de 1988 seria decisivo para a categoria. A Administração Collares, ciente de que tinha uma gestão curta, de apenas três anos, precisava acelerar, com urgência⁵⁶, o trâmite da proposta, já longamente debatida, para apreciação na Câmara de Vereadores. Ciente disso, a APMPA, aproveitando o ascenso organizativo, se insere no Dia Nacional de Lutas do Magistério e promove uma manifestação cobrando a agilização do Plano de Carreira. Na ausência do Prefeito, são recebidos 150 professores pela secretária Neuza Canabarro, que promete dar uns “retoques” e encaminhar o projeto⁵⁷. A pressão ainda foi fundamental para a primeira liberação de um membro do magistério para se dedicar integralmente à

52 Boletim Informativo. n. 7, Ano I, Abril 1988. APMPA.

53 Mais uma vez as lutas do magistério estadual, através da sua organização em torno do CPERS, repercutiam entre os educadores municipais. A conquista de 2,5 salários aprovada depois de uma dura negociação com o Governo Jair Soares e Sinval Guazelli, ainda que depois tenha sido suspensa, naquele período se constituía uma referência fundamental que pode se traduzir em uma máxima: “Se o Estado conseguiu, nós também podemos”.

54 Seria efetivada a referência de que o padrão 1 do funcionalismo, no qual tinha como parâmetro o salário do magistério, não poderia ser inferior a 1,25 salários mínimos e de que o básico do magistério passou a ser três vezes o P1 – Plano Básico do Magistério, ou seja, 3, 75 salários. (A Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre esclarece a realidade sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal. S.d. Volante, APMPA. 1991: Contribuição da APMPA em apoio ao Movimento dos Trabalhadores em Educação do Estado).

55 Boletim Informativo n. 7, Abril/1988. Ano I. APMPA.

56 Uma situação que não foi possível esclarecer foi a chamada “traição” da Presidente da Comissão do Plano de Carreira, Profa. Suelmy P.O. da Rosa, que teria negociado com o Prefeito e o Secretário de Administração, à revelia dos demais integrantes, pontos como os índices de incentivos, gratificações do professor alfabetizador, o pagamento de um adicional por difícil acesso e a classe E. (SOS. Volante. Abril 1988. APMPA).

57 Boletim Informativo n. 07. Abr/1988. Ano I. p.2 . APMPA.

Associação. A presidente da APMPA obteria a almejada cedência para a Associação⁵⁸.

3.5.3 Da APMPA à ATEMPA: ciclos de lutas sob as Administrações do PT (1989-2004)

A eleição de Olívio Dutra (PT), em 1988, traria mudanças que se refletiriam intensamente na APMPA, como veremos em detalhes a seguir. Uma reportagem do Jornal Zero Hora do período, que toma por base uma entrevista com a presidente da APMPA, Maria de Fátima Baierle, revela algumas das expectativas em relação à educação, com a Secretária Ester Grossi, e ao cumprimento do projeto aprovado no apagar das luzes do governo Collares⁵⁹. O trecho do Editorial do Boletim da Associação registra também uma posição:

A nossa questão salarial não pode mais ficar sujeita ao choro da falta de dinheiro. Temos avanços e conquistas acumuladas, fruto da nossa história de lutas, tais como o Plano de Carreira do Magistério (apesar de seus limites) e a bimestralidade, tendo como índice o IPC. (...) Exigimos que o governo municipal não recue de seus compromissos com o funcionalismo. (Boletim Informativo. N. 1, março/1989. Ano II. Editorial. APMPA p. 1).

Um dos ativistas que participou desse processo de mobilização deixou claro, em depoimento concedido, o quanto foi importante a pressão realizada pela aplicação do Plano:

Ilois Oliveira (ex-Diretor Geral da ATEMPA, ex-representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, ex-representante dos educadores no CORES/SIMPA).

Eu participei da organização, da luta pela implantação e da luta pelo pagamento. A gente só pegou o que era autoaplicável, o resto precisava regulamentação. Então isso foi importante. Nós pressionamos, porque queríamos receber o que o plano de carreira dava. Tu achas que o Olívio ia pagar o plano de carreira de bonzinho? Não, tinha uma luta e tinha professores que entraram, novos, talvez petistas, que eram bem poucos. O Collares diz que não tinha condições, e havia um movimento bem grande dos professores, as direções vinham, os professores vinham. Aí quando ele entrou, a promessa dele, era pagar. A rede era pequena, então não era um valor muito grande.

58 A então vereadora Jussara Cony (PCdoB) havia elaborado e aprovado projeto na Câmara Municipal de Vereadores prevendo a cedência de cinco membros para a APMPA, o que foi vetado pelo Prefeito Collares.

59 Segundo dados fornecidos pelo jornal a SMEC tinha à época cerca de 1.700 professores, sendo 1.414 lotadas nas escolas e nos CIEMS – Centros Integrados de Ensino Municipal, criados na gestão Neuza Canabarro. O salário bruto de um professor em dezembro girava em torno de NCz 60,00 (a moeda vigente era o novo cruzado) e passaria a partir de janeiro a ser de NCz 180,00, um aumento de 300%. (Professor municipal quer ampliar atuação. Jornal Zero Hora. 24 fev 1989). Segundo a APMPA a distinção geraria um aumento real de 55,40%, levando-se em conta o alto grau de arrocho salarial existente. (APMPA. A Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre esclarece a realidade sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal. Volante, S.d. , APMPA. (1991).

O governo petista honraria o compromisso, não sem dificuldades. Beneficiado com uma reforma tributária desde a aprovação da Constituição de 1988, concederia um maior número de horas de liberação para a direção da APMPA, além de fazer um chamamento aos movimentos populares, estudantis e sindicais para debater as mudanças propostas nos primeiros meses de governo.

A discussão no interior da APMPA ganharia contornos bem efetivos, a julgar por uma das entrevistadas que acompanhou de perto esse processo. Os ativistas dirigentes da APMPA viam com expectativa a chegada de um governo com um perfil com o qual eram identificados. O grau de detalhe na narrativa de Margarida é revelador do início de uma relação que marcaria o vínculo “associação-governo” por um longo período:

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

(...) daí o Olívio ganhou as eleições, daí chegou o momento, 88, nós na ATEMPA fizemos uma discussão... na ATEMPA não, na APMPA. Qual seria o perfil do Secretário de Educação para o município? Para ti ver como a gente tinha sempre esse papel político, assim, uma instituição que sempre teve esse papel, de mais político mesmo. Ainda a gente fez, tiramos um perfil, de que a gente gostaria que fosse o novo secretário de educação, e... Óbvio que não foi escolhido nosso perfil, porque a gente enquanto petista já sabíamos mais ou menos onde estavam as duas forças contrárias. Então, claro, estava aí na roda o nome da Esther e o nome do Zé Clóvis, e a gente trabalhou no Conselho e tal e fizemos um perfil que não era, um perfil que seria a secretária a Esther Grossi mas, enfim, digamos que a gente faz a discussão, mas nem sempre é a base, nem sempre é escutada. E nessa época aí ganhou o Olívio, nós fizemos uma reunião, eu a presidente do Conselho, a diretoria. Bom, nós todas praticamente todas as pessoas que compunham a direção, éramos vinculados partidariamente ao PT. E o PT havia assumido, era governo agora e nós éramos o Sindicato, e aí é claro, a gente tinha que fazer qual discussão, como é que a gente ia lidar com isso sem perder nosso papel combativo de sindicato? Embora a gente não tinha no nome, era uma Associação, mas as nossas funções, digamos, eram de sindicato, e como é que a gente ia se colocar? Então eu lembro que a gente fez uma reunião, e a primeira decisão que saiu dali é que ninguém aceitaria nenhum cargo na Secretaria Municipal de Educação... Ai, foi a primeira decisão, que uma semana depois, evidentemente, não foi cumprida, porque umas três ou quatro assumiram, que eram da direção.

Além do PT ganhar prefeituras importantes nas eleições de 1988, como Porto Alegre, São Paulo e Vitória, nesse período aconteceram as primeiras eleições diretas para a presidência da república. Luiz Inácio Lula da Silva chegou ao segundo turno em uma campanha memorável, que contagiou o país, unificando forças de esquerda, dentro e fora do PT, com apoio de intelectuais, artistas de projeção e, sobretudo, com forte identificação e apoio popular.

O gatilho desencadeador de um questionamento sobre o lugar da ATEMPA e dos seus ativistas foi, sem dúvida, a vitória da Frente Popular, em 1988, sob a condução de Olívio Dutra. No período de 1989 a 1992, os debates na ATEMPA foram os mais acalorados, a julgar pela efervescência que acontecia na cidade, pela análise da massa documental e pelos depoimentos colhidos. Aparecem também as primeiras tensões internas. Membros da direção da Associação migram para ocupar cargos de gestão na SMED, apesar de uma disposição inicial de que não se confundira a relação associação-governo.

Foram os anos de formação, contudo, de 1979 até o final dos 1990, que foram vitais para que esse período frutificasse. Necessário lembrar ainda de que, com a possibilidade de sindicalização do funcionalismo público, assegurado na Constituição de 1988⁶⁰, o debate sobre o caráter da organização dos trabalhadores estava posto, e colocava em xeque o modelo associativo predominante até então, seja entre os educadores, seja entre o conjunto da categoria municipal.

Nesse período, a APMPA se inseria no debate educacional mais amplo. Participava com representação de uma delegada no XXII Congresso da CPB, em Campinas, no momento no qual se aprova a sua transformação em CNTE, com um caráter oficialmente sindical. Além disso, respeitando a posição tirada em âmbito nacional, a APMPA participa da greve geral, em 13 e 14 de março de 1989, capitaneadas pela CUT e CGT⁶¹.

Alguns meses mais tarde, a APMPA punha uma charge, em seu boletim, em que o Prefeito Dutra corria com uma bandeira em que estava escrito “Poder Popular”. A charge revelava otimismo em relação a uma das propostas que teria grande importância nas próximas décadas: a ativação dos Conselhos Populares, prevista mas nunca efetivada por Collares⁶².

Os Conselhos Populares foram os embriões dos Conselhos de Direitos, dos quais nasceu, entre outros, o Conselho Municipal de Educação, por iniciativa da direção petista da APMPA, articulada com o vereador José Valdir (PT), da mesma posição política. Como ele próprio lembrou, em um texto autobiográfico (SILVA, 2002, P.40), essa foi uma condição exigida para o repasse de recursos aos municípios, de acordo com a Constituição Estadual, então recém-aprovada.

60 No artigo 37, inciso VI, a Constituição Federal de 1988, garante, pela primeira vez na história do país, ao servidor público civil o direito à livre associação sindical. (BRASIL, CF, 1988).

61 Boletim Informativo. N. 01, Março/89. Ano II. APMPA.

62 Informativo. Set/89. Conselho Popular da Educação, pg.2. APMPA.

Nesse período, a tônica passava a ser, além da busca de consolidar a conquista do Plano de Carreira⁶³ e a recomposição salarial em um período marcado pela hiperinflação, a participação na elaboração das políticas educacionais. Cria-se, portanto, uma Comissão de Democratização que toma, como a primeira de suas lutas, a reivindicação da eleição de chefias junto à DEE, Diretoria de Educação e Ensino⁶⁴, e daqueles que ocupariam a Equipe de Ativação Pedagógica⁶⁵. Seguem-se, como demandas, a retomada da lei que desde 1985 assegurava a eleição das direções das escolas (Colegiado escolar), proposta pelo primeiro vereador petista na Câmara local, Antonio Hohlfeldt, e a afirmação da gestão democrática⁶⁶, no âmbito das escolas. Também foi constituída uma agenda propositiva no que concerne à educação na lei orgânica do município, como se percebe no cronograma a seguir:

1º.11 – Encaminhamento de material para as escolas

09.11 – Dia “D”: Dia de discussão da Lei Orgânica em todas as escolas municipais.

13 e 14.11 - Entrega das conclusões da discussão de cada escola na APMPA.

17.11 – Fechamento da proposta da APMPA (Assembleia, Plenária ou Reunião do Conselho). (Informativo. N. 13. Out/89. APMPA. p. 2)

Em 1989, o SIMPA, com a participação da APMPA, agrega a categoria para garantir a bimestralidade⁶⁷, radicalizando em movimento de greve, que se estendeu por 21 dias. O acordo com o governo assegurou a aplicação de índices de reajustes bimestrais na tabela salarial ao conjunto do funcionalismo, vinculados à receita do município. Em 1995, novamente a categoria se mobiliza em defesa da bimestralidade, já que o governo alegava dificuldades em função da Lei Camata e a inconstitucionalidade do reajuste bimestral⁶⁸. Novamente, após movimento de greve, os municipais mantiveram a bimestralidade.

63 Evangelia Aravanis. Depoimento pessoal a Marco Mello. Agosto de 2013.

64 Informativo Especial. Agosto 1989. Editorial. APMPA.

65 Informativo. Julho 1990. Comissão de Democratização APMPA. p. 3.

66 Informativo. n. 13. Out/89. APMPA.

67 Por que ser sócio do SIMPA? Volante. 2009. ATEMPA. p..2

68 O sociólogo Sérgio Baierle (2009, p.25-26) faz uma síntese bastante satisfatória sobre o fato, circunscrevendo o não pagamento na crise da gestão fiscal da Prefeitura. O autor cita como causas principais: “1) repercussão negativa das políticas de isenções fiscais no âmbito dos tributos estaduais sobre as parcelas a ser transferidas ao município; (2) inversão no ritmo de correção dos índices que corrigiam respectivamente os tributos municipais e os salários dos servidores municipais (que eram corrigidos bimestralmente); (3) política de reconcentração de receitas tributárias em nível federal, revertendo parcialmente a descentralização ocorrida após a Constituição de 1988; (...) 4) dificuldade política em aprovar qualquer aumento de tributos locais junto ao legislativo municipal.”.

A eleição de 1990 para a direção da APMPA já simbolizava mudanças importantes em curso, bem como um maior prestígio da Associação⁶⁹. Votaram 635 professores associados, lotados em 30 escolas⁷⁰. A Chapa única *Democracia e Luta* foi eleita com 465 votos favoráveis⁷¹. Sua composição expressa a presença de um grupo organizado que tinha maioria simples na direção: quatro integrantes da Democracia Socialista, uma petista⁷², um simpatizante petista e uma professora de cunho liberal progressista da chamada “velha guarda”. Todavia, sendo uma chapa única, o fato de 26,78% dos votos serem brancos e nulos pode ser interpretado como uma rejeição a um discurso mais politizado que propunha a coalizão⁷³, já distante de um período conciliatório que marcou o início das ações da APMPA .

A APMPA defendeu as questões específicas da categoria dos educadores juntamente com as questões gerais levadas à frente pelo SIMPA. Em outubro de 1990, por exemplo, desencadeou a campanha contra o sucateamento das escolas municipais, entregando à secretária Ester Grossi um dossiê com a situação das escolas, desde as condições físicas até a falta de material pedagógico⁷⁴.

Outra luta bastante significativa levada à frente com êxito foi a regulamentação do adicional por difícil acesso⁷⁵. Um amplo levantamento⁷⁶ feito em

69 Dados da própria APMPA de outubro de 1989 indicavam a existência de 1.099 sócios da entidade, em um universo de 1.700 professores. Informativo Especial. Agosto 1989. Editorial. APMPA.

70 Foram elas: América, Ana Íris do Amaral, Décio Martins Costa, João Goulart, Marcírio Goulart, Emílio Meyer, Alberto Pasqualini, Aramy Silva, Carlos Pessoa de Brum, Martin Aranha, Grande Oriente, Victor Issler, Larry José Ribeiro Alves, Afonso Guerreiro Lima, Pepita de Leão, Gabriel Obino, João Satte, Lauro Rodrigues, Ligya Morro Averbuck, Ildo Meneghetti, Liberato Salzano Vieira da Cunha, Nossa Senhora de Fátima, Gilberto Jorge da Silva, Presidente Vargas, Leocádia Felizardo Prestes, Villa Lobos, Eliseu Pagliolli, Judith Macedo de Araújo, Liberato Salzano da Cunha, Lidovino Fanton, Além disso, uma urna volante colheu votos na então Supervisão de Esportes e Recreação Pública (ainda não existia a SME), na Secretaria Municipal de Cultura e em três Jardins de Infância.

71 Ata de Escrutínio. 28 junho de 1990. APMPA.

72 Os prestistas se constituíram como um grupo político, que com o pluripartidarismo passam a atuar em partidos como o PDT, PT e PMDB ou mesmo sem filiação partidária. Se identificavam com a história e reivindicavam o legado e a liderança do comunista Luís Carlos Prestes, que retornara do exílio em 1979, e depois de mais de três décadas como maior expressão da luta revolucionária fora proscrito PCB, por discordar da linha política do Comitê Central do partido. Para uma reconstituição histórica dessa formação, desde a trajetória de Prestes no PCB, até sua crise final no PDT consultar Costa (2013) e para uma análise histórica mais larga ver o alentado texto de Leôncio Martins Soares (1993).

73 Evangelia Aravanis. Depoimento pessoal a Marco Mello. Agosto de 2013.

74 APMPA entrega dossiê à SMED denunciando sucateamento das escolas. Boletim Informativo. Agosto/1990. APMPA. p.2

75 Professores conquistam difícil acesso. Boletim Informativo. Outubro 1990. APMPA. p.1.

76 Levantamento nas escolas para o Difícil Acesso. APMPA. s.d. O decreto municipal n.9914 estabeleceu em 1991 novos critérios para a concessão do benefício, inicialmente regulamentados pelo Decreto Municipal n. 8735, de 1896 (Período do Governo Collares). Entre eles a existência de transporte coletivo regular com no mínimo 16 km de distância do terminal centro até a escola, 300 m

planilhas manuais, escola por escola, foi elaborado com esse propósito: identificava as vias de transporte coletivo, horários dos coletivos, condições do terreno até a escola, quilometragem do ponto de saída até a escola, distância do percurso da escola até a parada de ônibus mais próxima, grau de atividade.

Ao mesmo tempo, havia um esforço deliberado de acompanhar as discussões mais amplas e inserir as lutas dos municipais no cenário maior. Editorial do Boletim informativo do final do ano de 1990 expressava com clareza essa preocupação.

Participamos conjuntamente com as demais entidades classistas, do movimento nacional dos trabalhadores, mais especificamente, com o movimento dos trabalhadores em educação, engajando-nos nas lutas travadas pelo CPERS e CNTE, Fórum Nacional de Educação, Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, na medida em que concebemos que a luta do Magistério não é isolada das demais categorias do País. (Editorial. Boletim Informativo. n.4, Novembro/1990. APMPA. p.2).

Ana Lúcia D'Ángelo, liderança do período no meio dos professores, foi uma das que aderiu à iniciativa de transformar a já existente AMPA, Associação dos Municipais de Porto Alegre, em SIMPA. Foi sua Presidente, na primeira gestão⁷⁷. Filiada ao PT e apoiadora do mandato de Antonio Hohlfeldt⁷⁸ (então vereador petista), apesar de ser de origem de uma família tradicional burguesa na cidade, foi figura ativa no processo de reorganização de ambas as entidades: ATEMPA e SIMPA. Contudo, sua ida para o SIMPA não aconteceu com unanimidade entre os representantes das escolas e gerou momentaneamente um vácuo na direção da Associação, rapidamente ocupado por Baierle. Mais tarde, abandonaria o SIMPA, discordando do rumo mais à esquerda tomado pelo Sindicato⁷⁹. No período, já se colocava claramente, no âmbito da direção, a intenção de transformação da AMPA em um sindicato.

A consolidação do SIMPA viria a contribuir em um processo distinto de organização da APMPA, agora como um sindicato representando o conjunto dos municipais. Organiza-se, de acordo com o Estatuto do Sindicato, o Núcleo SMED do SIMPA. Em vários momentos, as lutas seriam levadas conjuntamente, sobretudo

de distância mínima e em condições adversas, como falta de pavimentação até a escola. Para maiores informações consultar PMPA (1991, 1986).

77 Estatuto. SIMPA, 15 de maio de 1989.

78 Joaquim Terra. Depoimento informal a Marco Mello. Maio de 2013.

79 Fatima Baierle. Depoimento informa a Marco Mello. Maio de 2014.

aquelas envolvendo a reposição de perdas e a política salarial⁸⁰; em outros, aconteceriam episódios de muita tensão entre ambos, como na greve⁸¹ de 1991, no governo Olívio, que desencadearia dezessete dias de paralisação, já com a presidência de Darvin Ribas⁸². Mesmo assim, ambos, Associação e Sindicato, se somariam pela segunda vez em uma greve geral, em pleno governo Collor⁸³.

No horizonte, três possibilidades transitaram entre corações e mentes no final dos anos 1980 e primeiros anos da década de 1990. A primeira seria a aglutinação ao CPERS; a segunda, converter a APMPA em um sindicato dos Trabalhadores em Educação; a terceira, criar um sindicato de professores municipais próprio, dos trabalhadores em educação do município de Porto Alegre⁸⁴. Colocava-se, ainda, a dúvida de como se daria a relação com o recém-criado SIMPA. De qualquer maneira, a APMPA não parecia disposta a potencializar essa discussão.

Em abril de 1990, acontecia o II Seminário de Formação de Lideranças no CPERS, com a presença de dirigentes como Sonia Passos, Emiliete Silva e José Clóvis Azevedo⁸⁵. Em novembro, novo boletim voltava à carga⁸⁶, dedicando espaço às experiências de outros estados e municípios: Santa Catarina (SINTE), Paraná (APP-Sindicato), Curitiba (SISMAC), Caxias do Sul (Sindicato dos Servidores Municipais).

Um documento precioso que localizei na pesquisa documental ajuda a situar esse debate. Em Julho de 1991, a direção da APMPA organizou um Seminário destinado a discutir o tema das opções de organização sindical do magistério. O evento aconteceu em dois turnos e reuniu dezenas de professores. Na sua sequência, foi organizada uma Assembleia para tomar posição acerca das discussões realizadas ao longo do dia⁸⁷. O evento era uma decorrência do indicativo da Plenária realizada pouco menos de um ano antes. Em maio de 1990, a plenária

80 Informativo. N. 01/90. Ano I. Núcleo SMED do SIMPA. APMPA.

81 Durante uma das greves a Assembleia Geral dos professores, referendaria as decisões da APMPA, criando um comando de paralisação nas escolas e além de eleger oito professores, além da diretoria, para fazer parte do comando de greve. Boletim Informativo Extraordinário. Nenhum municipal explorado. AMPA; APMPA. s.d.

82 Informativo n. 05. Jun/91. Greve. APMPA.

83 Presentes na Luta. APMPA e Núcleo SMED, Volante. 1991.

84 Sindicalização ou sindicatização? Informativo Julho/1990. pg. 4.

85 APMPA investe na formação de lideranças. Informativo. Maio/90. Pg. 2.

86 Comissão de Sindicalização. Informativo. Nov./90. N.4. Pg. 4. APMPA.

87 Seminário de Sindicalização ATEMPA, 1991.

da APMPA apontava a manutenção da Associação como associada institucional ao SIMPA⁸⁸, mas ainda sem uma definição precisa de sua condição.

Ao que parece, a direção da APMPA tencionava para a criação de um Sindicato de Professores Municipais. O debate acerca da sindicalização também parecia acompanhar uma discussão mais ampla. Afinal, o próprio CPERS se transformara, em 8 de outubro de 1989, em sindicato (CPERS, 1995:32).

A APMPA organiza, então, um evento para aprofundar o debate. O Seminário, coordenado por Maria de Fátima Baierle e Maria Anunciação, trouxe, como painelistas, três convidados para o turno da manhã: Marcos Furh, presidente do SINPRO-RS; Miguel Rosseto, presidente do SINDIPOLO-RS (Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Petroquímicas) e José Clóvis Azevedo (Diretor da Regional Sul/CNTE). Para o turno da tarde, contou com um convidado de fora do estado, Rafael Freire Neto, diretor de Formação Política do SINTE-RN e ex-diretor da CNTE.

Na oportunidade, ficaram bastante evidentes, através das exposições de José Clóvis e de Rafael Freire Neto, os dilemas que enfrentavam os ativistas da APMPA. Naquele período de transição, apesar de uma vontade manifesta dos dirigentes da APMPA de se constituírem como sindicato, dois impedimentos práticos se colocavam no cenário: primeiro, o veto deliberado pelo CPERS de não acolher mais a associação de municipais⁸⁹ no sindicato; segundo, a impossibilidade de participar da lógica de unificação do CNTE. Como declarou José Clóvis Azevedo:

Bom, é verdade que o CPERS hoje está muito mais fechado aos municipais. No seu estatuto, não é possível a associação aos professores municipais. Pelo último estatuto, foram excluídos do CPERS. Isso aconteceu quando eu pertencia, era secretário geral, fui contra essa política, fui voto vencido, que é uma política que se estabeleceu contrária ao processo nacional, na contramão do processo nacional. (ATEMPA, Seminário de Sindicalização. 16 de Julho de 1991.p.20).

88 Plenária sugere APMPA como associada institucional do SIMPA. Informativo, Maio/90. APMPA.

89 Embora se trate de uma política do CPERS e que valia para todo o estado, uma nota se faz necessária. As distinções entre os profissionais das redes municipal e estadual de educação em Porto Alegre são dignos de investigação multidisciplinar. Para além da discrepância salarial, que teve um disparador justamente dois anos antes do Seminário em pauta, há em relação ao “status” dos educadores representações em disputa, assim como em relação às condições de trabalho, em relação ao desempenho dos estudantes nas redes, e face aos conflitos existentes nas transferências de alunos de uma rede para outra. Esta nota constitui, portanto, uma pista para possíveis novas investigações àqueles interessados na identidade dos trabalhadores docentes na rede pública de Porto Alegre desde uma perspectiva relacional.

Sobre o outro dilema, Azevedo expressa ser um desejo, por parte de vários manifestantes que deram seus apartes e lançaram questões no debate, a não filiação à CNTE. Nas palavras de Clóvis:

Em primeiro lugar, enquanto sindicato específico de trabalhadores em educação, sindicato municipal, também enquanto integrantes do SIMPA, em nenhuma circunstância é possível participar da CNTE, porque a CNTE está na lógica da unificação. Então a CNTE não reconhece mais do que uma entidade em cada estado. Essa é a dinâmica (...). Não há condições, o estatuto da CNTE não aponta pra isso, então a participação dos professores municipais na CNTE tem que ser via entidades estaduais (...). Se houver algum sentido para vocês formarem um sindicato dos professores municipais de Porto Alegre, tem sempre um trampolim comum a outra etapa estratégica, que é um sindicato particular, estadual. (ATEMPA, Seminário de Sindicalização. 16 de Julho de 1991.p 30-31).

Em uma expressão figurada, podia-se dizer que estavam os ativistas *num mato sem cachorro*. Essa seria a síntese possível, se quiséssemos traduzir a sensação que parecia ter se abatido sob os educadores ali presentes. Rafael Neto, no turno da tarde, faria um relato bastante equilibrado do debate em âmbito nacional, descrevendo experiências em outros estados e municípios, mas não trazendo elemento novo em termos de alternativas possíveis naquele momento.

O debate travado naquela oportunidade expressava o movimento sindical do início da década de 1990: a organização sindical por ramos de atividade ou por categoria. Como pano de fundo, estava, obviamente, a pretensão de fortalecer a CUT e seu controle sobre as bases sindicais, ainda que não faltassem argumentos plausíveis quanto ao risco de uma enorme fragmentação sindical se cada município e grupo profissional resolvesse criar sua própria organização⁹⁰.

Ao final do Seminário, uma das diretoras da APMPA, Maria Anunciação, expressou com precisão o impasse no qual se encontravam:

Ao que parece, estamos numa situação bastante inquietante. Se continuamos filiados ao SIMPA, continuamos fora do debate nacional sobre a educação. Mas, por outro lado, de uma forma ou de outra, resolvemos nossa situação salarial. Se, no entanto nos filiamos ao CPERS, o que, no momento, não é possível, passamos a participar do debate das questões da educação nacional, mas ficamos sem representação no que tange à questão salarial. Se, por outro lado, criamos uma entidade própria dos trabalhadores em educação de Porto Alegre, ficamos enfraquecidos no que tange à discussão das questões salariais e ao mesmo tempo ficamos fora

90 De alguma forma isso, acabou se concretizando. Para uma análise da fragmentação no meio sindical, em escala nacional, um bom panorama inicial é traçado por Dal Rosso (2013) que vêm trabalhando a partir dos bancos de dados do MTE.

dos debates das questões da educação nacional. Como resolvemos isso? (ATEMPA, Seminário de Sindicalização. 16 de Julho de 1991.p.58).

Chama a atenção que todos os convidados tenham dois traços em comum. O primeiro, que beira à obviedade é sua identidade como dirigentes sindicais. O segundo é a coincidência da militância orgânica de todos eles: naquele período, no mesmo campo político, a tendência⁹¹ Democracia Socialista, do PT. Apesar da posição da direção, favorável à criação de um sindicato de trabalhadores em educação, a base da categoria apontou para o fortalecimento do SIMPA e a manutenção da Associação.

Observação à parte, sigamos adiante. Em 1992, através de Assembleia Geral, foi aprovada uma alteração estatutária que transformou a APMPA em ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), abrindo-se à participação de todos os trabalhadores das secretarias de educação e esporte do município. Essa nova fase é a que nos dedicaremos detalhar a seguir.

A transição da APMPA para ATEMPA aconteceu gradativamente⁹². Em um jornalzinho, em meados de 1992, anunciava-se: “Agora somos ATEMPA. Novo endereço: Voluntários da Pátria, 595/907 – 228-0954”. A nova sigla expressava, claramente, duas concepções: a de *trabalhadores em educação*, substituindo e ampliando a organização somente de professores, e a de missão e sacerdócio da profissão, ideia ainda em voga na época.

O Estatuto da ATEMPA de 1992 explicitava essa percepção, de transição da APMPA para ATEMPA, já com uma modificação substancial em relação ao funcionamento da entidade⁹³. Uma delas, a mais emblemática, estava estampada logo no artigo 2, do Estatuto, no qual se punha como finalidade principal: “Congregar e promover a união dos trabalhadores em educação do município de Porto Alegre,

91 Utilizo a expressão êmica, corrente no meio militante, em especial no Partido dos Trabalhadores, que desde 1987 reconhece que “uma tendência do PT é um grupo de petistas que se agrupa ou se organiza, para defender posições no interior do partido, a partir de uma base política (podendo adotar o nome de tendência, corrente, agrupamento, ...)”. (Resolução sobre Tendências. 5º. Encontro Nacional, 4 a 6 de dezembro de 1987. In: RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS (1979-1998). PT, 1998. p.357.

92 Fiz uma opção nessa subseção de não explicitar cronológica e detalhadamente as gestões à frente da ATEMPA, embora deixe claras as mudanças ocorridas e as diferenças existentes. A consulta aos anexos pode auxiliar o leitor a perceber os diferentes agrupamentos e componentes ao longo de cada uma das gestões.

93 Ata n, 01/92. 31 de março de 1991. APMPA. Estatuto. ATEMPA.

através de atividades reivindicatórias, culturais e sociais”⁹⁴. O leitor deve ter notado proximidade com o enunciado do estatuto anterior, com modificações importantes. A primeira delas, a referência à “união dos trabalhadores em educação” e não mais “congregar o magistério”. A segunda, uma priorização das atividades “reivindicatórias, culturais e sociais” e não mais “culturais, recreativas, sociais e reivindicatórias”.

Outra das finalidades merece um comentário. Trata-se de um acréscimo substancial na versão do documento da APMPA para a nova, da ATEMPA. A versão inicial previa “estabelecer intercâmbio com outras entidades afins” e “participar do estudo dos problemas da educação, cultura e esporte”. No Estatuto aprovado, a nova redação ampliava significativamente esse propósito, aproveitando a redação: “Estabelecer intercâmbio com outras entidades e participar do estudo dos problemas educacionais, políticos, sociais e culturais, engajando-se nas lutas gerais dos trabalhadores e atuando em defesa da solidariedade social e das instituições democráticas brasileiras”. Ficava bastante claro, portanto, a inflexão política dada pelos intelectuais atuantes nesse espaço, que buscavam ressignificar a própria identidade dos docentes, como trabalhadores atuantes em uma conjuntura que exigia atenção à realidade econômica e política, bem como se aproximar das lutas democráticas, envolver-se nas “lutas gerais dos trabalhadores” e prestar solidariedade a elas.

Os intelectuais orgânicos e os grupos, sobretudo no interior do Partido dos Trabalhadores, como a DS⁹⁵, definiram como prioridade uma ocupação de espaços na esfera política que fizesse o governo avançar e ao mesmo tempo impedisse críticas demasiadamente fortes a ele.

Entretanto, fora nomeada uma secretária de educação com um perfil que desagradara aos setores sindicalistas, a professora Esther Grossi, em detrimento do nome de Azevedo, da mesma tendência dos dirigentes da ATEMPA. Embora a DS

94 Estatuto. ATEMPA, 31 de março de 1992. p.1.

95 A DS – Democracia Socialista é uma tendência interna do Partido dos Trabalhadores. Nasceu em 1979, originária de grupos políticos trotskistas que contribuíam na publicação do Jornal Em Tempo, um dos principais órgãos de comunicação de esquerda nascido no contexto de luta contra a ditadura militar, nascido a partir de uma dissidência do também alternativo Jornal Movimento. Participou ativamente da construção do PT e tem forte presença em movimentos sociais, como o sindical e estudantil (PONT, 1985; DS, Conf. Nac, 2011). Para um conhecimento detalhado da fundação da Democracia Socialista e suas relações com outras correntes trotskistas e com o PT, bem como as profundas transformações programáticas que atravessou é pertinente a leitura do pioneiro trabalho de Vitor Angelo (2008).

estivesse também no governo em alguns espaços, vale lembrar que o governo tinha, nas figuras de Olívio Dutra e Tarso Genro, Prefeito e Vice-prefeito respectivamente, os representantes de forças que, naquele período, lutavam pela hegemonia interna: Articulação⁹⁶ e PRC⁹⁷.

No segundo mandato petista, a correlação de forças internas se alteraria, e a presença de Raul Pont, fundador e um dos principais dirigente da DS, como vice-prefeito, inaugurava a fase dourada para esse grupo, com largos espaços de gestão em secretarias de grande importância política, financeira e de visibilidade pública. A vitória de Pont, ainda no primeiro turno, nas eleições municipais majoritárias de 1996, com o melhor desempenho do PT na capital ao longo de sua história (DAMIN, 2013, p.46), proporcionaria à DS ainda maior espaço de governabilidade.

As atenções na ATEMPA, no seu primeiro período de gestão, voltaram-se, com mais intensidade, às questões que consideravam centrais na própria gestão da Secretária Ester Grossi, de outra corrente política no PT: os Conselhos Escolares, a eleição direta para diretor e a descentralização de recursos. Quem faz uma caracterização do período é uma pesquisadora, que também foi ativista e partícipe desse processo, como dirigente da APMPA:

Durante essa primeira gestão, a ATEMPA, Associação de Trabalhadores em Educação da Rede Municipal, que encampava as reivindicações sindicais específicas da categoria, tendo, no governo anterior, centrado suas forças na discussão do Plano de Carreira do Magistério, organizou, a partir de então, a luta pela gestão democrática na rede de ensino, mobilizando para a construção de três "pilares fundamentais": os conselhos escolares, a eleição direta para diretor e a descentralização de recursos. (...) No conjunto das proposições de democratização que defendia, a ATEMPA encaminhou o debate sobre o Conselho Municipal de Educação, visando a maior autonomia do município em relação às outras esferas de governo, bem como a participação de representantes da sociedade na elaboração e fiscalização das políticas públicas. Além disso, a criação do Conselho Municipal de Educação foi uma necessidade, tendo em vista sua

96 Articulação é a expressão pelo qual ficou conhecido o grupo originário que catalisou o surgimento do Partido dos Trabalhadores, que teve na figura do líder operário do ABCD paulista Lula da Silva, sua maior expressão, e que por longo período teve a hegemonia interna de sua condução. Desde 1993, com fruto de um racha interno deu origem à majoritária Unidade na Luta e o agrupamento Articulação de Esquerda, ambas ainda atuantes no PT.

97 O PRC – Partido Revolucionário Comunista é a denominação de agrupamento leninista que existiu de 1985 a 1989, a partir da aproximação de ex-militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e egressos de organizações clandestinas como a POLOP – Organização Revolucionária Marxista Política Operária (ORM-POLOP) e uma pequena parte de militantes que se desliga do MEP – Movimento de Emancipação do Proletariado. No Rio Grande do Sul teve expressões públicas, como Tarso Genro, Adelmo Genro Filho, Marcos Rolim, Arno Fornazieri e José Fortunati, entre outros. Desde 1985 se organizou no PT e a partir de 1989 se autodissolve e forma a tendência Nova Esquerda que mais tarde se transmutaria na DR – Democracia Radical, e em 1992, compõe com a Articulação o chamado Campo Majoritário do PT. Para maiores informações sobre sua trajetória consultar Coelho (2012).

previsão na Lei Orgânica Municipal (e também necessário no repasse de verbas do Estado para o Município). A Lei instituindo o Conselho Municipal de Educação foi aprovada antes mesmo da instituição dos Conselhos Escolares. (MEDEIROS, 2003 p.113-114).

O debate em torno dos Conselhos Escolares teria grande importância. Depois de uma intensa discussão na Câmara, o projeto de lei do vereador José Valdir (PT) foi sancionado no mês de dezembro de 1992, com a inclusão de várias emendas propostas pela ATEMPA⁹⁸, fruto da ampla mobilização feita ao longo do ano, com intensa participação da direção em todas as escolas da rede⁹⁹. Um ano antes, o projeto fora enviado à APMPA para análise, que, de pronto, já apontara como necessária a inclusão dos funcionários na composição do Conselho e encaminhava às escolas a proposta inicial para debate¹⁰⁰. Vale lembrar que esse é um cenário de embate interno, com a visualização da possível sucessão da condução da SMED, na reeleição do PT, que viria a acontecer. Em final de 1994, Azevedo assumiria oficialmente como Secretário-adjunto de Sônia Pilla Vares na SMED.

Destaco uma fala de caráter autobiográfico do próprio Azevedo, que foi quem representou o início da circularidade política e cultural de militantes, que atravessaria duas décadas, permeando organizações como a ATEMPA, sindicato, partido, parlamento e governos.

Eu entrei para a Administração em 1993, quando houve uma grande disputa pela Secretaria de Educação. O nosso grupo - que era um grupo que trabalhava tradicionalmente a educação, que tinha uma intervenção sindical e pedagógica no movimento dos professores, nas escolas - não concordava com a linha do primeiro Governo Popular. A ampla maioria dos professores se organizou e ampliou a Comissão de Educação, que existia desde 1979, para um grande fórum de disputa. Inicialmente, a proposta era que eu fosse candidato desse setor, mas abrimos mão do meu nome para um terceiro nome, para facilitar a disputa. O professor Nilton Fischer, da Faculdade de Educação da UFRGS, recebeu então nosso apoio. Ele ingressou num processo pronto, do qual não tinha participado, mas foi acolhido. Ele virou Secretário de Educação, e eu fui Secretário Adjunto. Mas, em seguida, tivemos grandes conflitos, porque nós tínhamos essa história e essa convicção de que o nosso projeto precisava ser feito da forma como foi feito. (...). AZEVEDO, José Clóvis Azevedo. Entrevista pessoal. 16 de dezembro de 2004. (GORODICHT, 2008, p.140).

98 Voce sabia que... Boletim Informativo n. 1, Mar/1993. ATEMPA.

99 Gestão Democrática da Escola Pública Municipal. Conselho Escolar em definição. Informativo. 27 Set 1992. ATEMPA.

100 Conselho Municipal de Educação. Boletim. Novembro/1990. APMPA. n.4, p.4.

Essa avaliação, em outra reflexão de Azevedo, seria uma crise de ordem político-administrativa em torno das tensões que envolviam mudanças na estrutura atomizada das divisões existentes na Secretaria de Educação e de sua repercussão na relação com as escolas (AZEVEDO, 1999, p.15-16). A disputa pela hegemonia na condução das políticas transparece também na análise de Medeiros (2000), que expressa uma visão positiva desse processo, com destaque ao papel de liderança assumido pela ATEMPA.

Com a nova administração assumindo em 1989, os movimentos que já estavam se organizando tomam vigor, e iniciam articulações para a conquista de instrumentos que consideravam fundamentais como inauguradores de uma nova forma de gestão na educação, a *gestão democrática*. Lideraram esse movimento a ATEMPA, fortalecida e legitimada no período anterior pela representação dos interesses corporativos dos professores, ainda que derrotados pela administração Collares. Juntamente com representantes do Legislativo, vereadores dos partidos de esquerda cuja base eleitoral era os professores e cujo compromisso eleitoral foi encaminhar as lutas no setor da educação. (MEDEIROS, 2003, p.128)

Diante dessa mudança, representada pela presença concomitantemente tanto na direção da SMED como na direção da Associação, as ações da ATEMPA tiveram outra ênfase. Efetivamente, é no segundo mandato da AP, com a troca de gestores na condução da SMED que mudanças mais substanciais começam a ocorrer e também a afetar a ATEMPA. Três nomes são apresentados para dirigir a Secretaria de Educação: o Prof. Nilton Bueno Fischer, da UFRGS, o do Deputado Estadual Flávio Koutzi (PT), da tendência petista Esquerda Democrática, e o de José Clóvis Azevedo, da DS. Diante das resistências internas, Azevedo é preterido, e assume Nilton Fischer, tendo Sonia Pilla, do grupo de Koutzi, como Secretária-Adjunta. O grupo de Azevedo e outros agrupamentos minoritários à esquerda do PT tiveram presença marcante em vários cargos de chefia na SMED. Esse é um fato que mudaria substancialmente a incidência da ATEMPA no período.

A própria ATEMPA, a partir da presença de ativistas que vivenciaram e pesquisaram esse período, recentemente fez uma sistematização de parte desse período. Mais adiante retomo esse debate em torno do papel das leis e normativas conquistadas.

Em 1991, a ATEMPA lançou uma campanha pela Gestão Democrática da rede municipal, assentada em três pilares: Conselho Escolar, Eleição de Diretor e repasse de recursos, propondo essa discussão com todas as escolas. O primeiro

pilar foi a instituição dos Conselhos Escolares. A segunda conquista foi a eleição de diretores e, com mais morosidade, construiu-se na rede o repasse de recursos, incluindo a instituição do OP SMED, pilares estes consolidados em legislação municipal. Esse conjunto de instrumentos formais de gestão democrática criou um movimento bastante singular em nossa rede, diferenciando-nos de outras capitais, que constituíram apenas um ou dois desses elementos.

A ATEMPA fortaleceu esse movimento engajada na luta pela valorização e qualidade do ensino público, histórica bandeira de luta dos movimentos populares e dos trabalhadores em educação, por entender que a democracia é um princípio, um valor, um fundamento que deve ser fomentado e vivido no campo da educação e na sociedade mais ampla. (Eleição de diretores: mais que eleição da chefia, eleição de um projeto de gestão para a escola pública municipal. ATEMPA, 200 p.1).

Em 1996, a ATEMPA produziria para as escolas uma Cartilha acerca dos Conselhos Escolares, como forma de estimular a participação dos educadores no processo¹⁰¹. Contudo, frente às grandes transformações que estavam em curso em relação à reestruturação do curricular, a entidade se silenciava. Para que tenhamos uma noção mais clara da relativa ausência da ATEMPA no debate pedagógico, no auge do processo de implantação dos Ciclos de Formação, da nova proposta pedagógica de Educação Infantil e da afirmação das Totalidades de Conhecimento na EJA, a pauta de reivindicações de 1998 não trazia um item sequer de natureza pedagógica e curricular.

QUESTÃO SALARIAL # Recuperação das perdas; # Manutenção da Bimestralidade;# Reajuste pelo ICV-DIEESE. VALE-ALIMENTAÇÃO # Reajuste do Vale-alimentação; # Vaie-alimentação integral para todos os trabalhadores em educação, independentemente da carga horária. PLANO DE SAÚDE # Implementação de uma política de assistência à saúde dos trabalhadores DIFÍCIL ACESSO # Extensão do Difícil Acesso para todos os funcionários que fizerem jus aos PLANOS DE CARREIRA # Regulamentação do Plano de Carreira do Magistério; # Agilização de Novo Plano de Carreira para os funcionários. DEMANDAS DIVERSAS Creche para os filhos dos funcionários ou auxílio-creche (Pauta de Reivindicações da categoria dos trabalhadores em educação da Rede Municipal de Educação para a data-base de 1998. ATEMPA, 1998).

Esse não foi um ano isolado ou atípico. A análise do período indica uma completa ausência de posicionamento em relação às questões pedagógicas também em outros anos, como 1996¹⁰², onde se dá a implantação dos Ciclos em três novas

101 Conselhos Escolares. ATEMPA. 1996.

102 Pauta dos Trabalhadores em Educação da PMPA aprovada na Assembleia Geral da ATEMPA de 07/05/96. ATEMPA.

escolas, além da EMEF Monte Cristo, que já havia iniciado suas atividades em 1995, dentro da nova organização curricular.

Desde a retomada oficial da APMPA, em 1985, a progressiva participação da esquerda petista em suas direções (a qual o marco parece ser a gestão 1988-1989¹⁰³), o surgimento formal da ATEMPA, em 1992, até 1998, a condução da Associação apresentava uma orientação alinhada com o governo petista, sob o comando da DS. Ou seja, uma década à frente do movimento associativo. De 1993 em diante, com o deslocamento de seus principais dirigentes para o governo municipal, ela ainda manteve a ATEMPA, mas nem que de longe lembrava o ímpeto dos primeiros tempos.

No entanto, como busco demonstrar ao longo deste trabalho, a presença de diversos integrantes de direções da ATEMPA do seu período nascente, dentro dos quadros dirigentes da administração municipal não anularia o conflito político e ações de luta por parte das novas gestões da Associação.

O desgaste levou a que se constituísse um grupo de oposição que se opunham à política da entidade até então existente e também à política pedagógica da SMED. Esse grupo ganhou as eleições da entidade em 1998 e dirigiu-a em três gestões consecutivas. Na primeira (1998-2001) e segunda gestão (2002-2004), com a presença de ativistas vinculados ao PCdoB e PCB; na terceira (2004-2007), além dos grupos citados; também com a presença do CEDS¹⁰⁴.

Superdimensionada por alguns analistas, a começar pelos próprios gestores que conduziram a SMED ao longo das gestões sob o comando das formações políticas mais à esquerda do PT, a presença, na RME, de uma cultura de debate e discussão em torno das questões pedagógicas, em especial durante as gestões petistas, não se fazia perceber justamente na associação que buscava representar seus direitos.

Ainda que esse tenha sido um período com algum grau de tensionamento, alguns traços de um formato que combinasse os benefícios associativos clássicos

103 Consultar o anexo que traz a nominata da composição da direção no período.

104 O Centro de Estudos de Debates Socialistas (CEDS) é um grupo político que atua na frente sindical no Rio Grande do Sul, identificados com o internacionalismo proletário e com a perspectiva de construção de um partido socialista revolucionário, e tem uma forte referência no trotskismo (CEDS, 2006). Integra a defende a política da CSP-Conlutas, desde seu nascedouro, e se reivindica independente de partidos, apesar de, nas eleições, oscilar entre o apoio a candidaturas do PSTU e PSOL. Tem entre suas principais lideranças o dirigente sindical Clóvis Oliveira, junto ao CPERS-Sindicato, e Carmem Padilha (ATEMPA e SIMPA). Para maiores informações de suas posições consultar o periódico Debate Socialista, publicação do CEDS, referenciado nas fontes.

ainda foram tentados por algumas das direções da ATEMPA. Lembremos de que era um período de estabilidade, de crescimento da rede, de ampla divulgação e reconhecimento externo do trabalho da Secretaria Municipal de Educação e das Gestões petistas, além do pagamento de reajustes bimestrais, algo inédito no país. O clima parecia ser propício para que vicejassem atividades com características assistenciais, de lazer, culturais, por vezes com o apoio e presença da própria administração municipal.

Uma dessas atividades era a tradicional festa, no mês de outubro, comemorativa ao dia do professor e do funcionário público, revitalizada a partir de 1987¹⁰⁵. O balanço da sua realização pode ser percebido na nota entusiástica na avaliação da direção da Associação:

JANTAR DE CONFRATERNIZAÇÃO

Foi um sucesso! O salão de festas do Clube dos Caixeiros Viajantes, no dia 16 de outubro, estava repleto. Compareceram aproximadamente 250 convidados para momentos de confraternização. Seguindo a programação, veio o baile. Não foram poucos os professores que, ao final do evento, se dirigem à Diretoria elogiando a promoção, como um dos melhores já realizados no município. (Boletim Informativo. N. 9, Ano I, Nov./1987. APMPA, p.3).

Em 1988, passa-se a discutir “a conveniência de um programa para o Dia do professor”¹⁰⁶. A prática, realizada no formato de jantar-baile, com janta e sorteio de brindes, possivelmente seria um resquício ainda de um tempo longínquo, onde se ofereciam “mesas de doces” e se destinavam flores pelo dia do professor. Vicentini e Luigi (2009) analisaram essa forma de comemoração como sendo uma conversão de compensações.

Fortemente atrelada à recompensa simbólica da profissão, a comemoração do Dia do Professor acabou por constituir uma oportunidade para se falar na necessidade da recompensa financeira, sem deixar de evidenciar a ambiguidade com que esta dimensão era tratada (VICENTINI, LUIGI, 2009, p. 169-170).

Cardoso e Tambara (2011, p. 243) identificam na cidade de Pelotas, onde se tem registro da primeira e mais longeva associação docente do estado, a realização

105 Na retomada da organização da AMPA, em 1985 já se notificara a realização de jantares de confraternização no Restaurante do Grêmio Sargento Geraldo Santana contando com o comparecimento 55 associados. No mesmo período a APMPA participava da chamada Taça Magistério, campeonato multi-esportivo promovido pelo Clube do Professor Gaúcho. Tais atividades demonstram um grau inicial de coesão e de afirmação do coletivo que começava a organizar-se. (Informativo da APMPA. N. 01/85. APMPA).

106 Ata n. 26. 21 de setembro de 1988. APMPA.

de atividades comemorativas desde 1926, a partir de uma notícia veiculada em um jornal paulista.

Sinais desse período ainda puderam ser identificados na pesquisa. Entre eles, as comemorações relativas à passagem do Dia do Professor (15 de outubro) e do Funcionário Público (28 de outubro). Segundo um dos ex-diretores¹⁰⁷ que esteve à frente da Associação por nove anos, os bailes eram uma tradição da ATEMPA, com especial participação dos funcionários.

Mais recentemente, ainda tenham sido alterados os locais da festa (em 2008, no Clube Farrapos¹⁰⁸; em 2006, no Clube dos Caixeiros Viajantes, até a substituição dos bailes por apresentações artísticas e musicais, como a realizada de 2011, com show do compositor e cantor Nei Lisboa¹⁰⁹), não se pode deixar de evocar que a data emblemática do dia do professor, ícone de uma identidade a ser reafirmada, apesar dos pesares, tem uma larga tradição no magistério brasileiro, ainda que com novas linguagens e roupagens, como percebemos na pesquisa de Vicentini e Luigi (2009). A novidade na iniciativa reside na promoção conjunta, ATEMPA e SIMPA, de uma confraternização para também comemorar o Dia do Funcionário Público, cuja data de referência é 28 de outubro, instituída ainda no primeiro governo de Getúlio Vargas.

É claro, trato de descrever uma tendência geral. Não desconheço que houve lutas muito importantes no período. Desde 2003, a mobilização da ATEMPA, junto com outras associações representativas de outras secretarias, autarquias e fundações, passou a reivindicar a manutenção do reajuste bimestral do funcionalismo, chamada bimestralidade, obtida em 1989 em um período de inflação alta. Essa forma de reajuste foi drasticamente cortada pelo prefeito João Verle, a partir de junho de 2003, visando ao saneamento das contas do município, sob a alegação de contingenciamento em função da Lei de Responsabilidade Fiscal. A luta da Associação pela bimestralidade teve vigência até o ano de 2007, sendo depois abandonada pela Associação e pelo Sindicato. Se ela não teve o êxito esperado, foi o cavalo de batalha que mobilizou a categoria municipal, em um cenário de

107 SOUZA, Illois Oliveira de. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 2013. 9 de outubro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 12 p.

108 Relatório Reunião de Representantes da EJA/ATEMPA. 01 outubro de 2008. p.1.

109 Convite Show Nei Lisboa. Assembleia Legislativa. Homenagem ao Dia dos Professores e do Funcionário Público Municipal. 16 out 2011. ATEMPA e SIMPA.

descontentamento que se generalizava com a gestão da AP, e seria cobrado, sem sucesso, da gestão Fogaça.

Mais uma vez a preocupação com a regulamentação do Plano de Carreira do magistério (Lei 6151/1988) esteve na ordem das preocupações. A partir de um extenso processo de debate, em 2002, foi definida, em Assembleia geral, como prioridade da pauta, a regulamentação. Uma Comissão de professores elaborou o anteprojeto e o enviou ao governo¹¹⁰, com a expectativa de que fosse aprovado. A tentativa de negociação em uma comissão Associação-SMED fracassou¹¹¹. A regulamentação aconteceria através de decretos, portarias e resoluções ao longo dos anos, mas de maneira pontual e fragmentada, depois de muita negociação.

A ATEMPA, no período de 1998 a 2003, fez um grande esforço para retomar a luta junto aos funcionários de escola. Depois de inúmeros encontros e reuniões de trabalho, foi construída democraticamente uma proposta de Plano de Carreira para esse setor, isonômica à conquistada pelos professores, mas que foi solenemente ignorada tanto pelas gestões petistas, quanto pelos gestores do PDT. O que já estava em curso e que se consolidaria ao longo da presença pedetista foi um quadro de progressiva e acelerada substituição dos funcionários de carreira, concursados, por prestadores de serviços terceirizados, que passavam, além do mais, a assumir novas funções antes inexistentes.

De igual modo, a demanda por um sistema de assistência à saúde para os servidores municipais esteve na ordem das preocupações. Foi constituída, em março de 2005, uma Comissão de trabalho encarregada de debater uma proposta voltada aos trabalhadores em educação no município¹¹².

Outra das batalhas importante levada à frente pela direção da ATEMPA e que significou uma conquista importante para os trabalhadores em educação foi a obtenção da hora-atividade¹¹³. Ela só se concretizaria na próxima gestão, porém a pressão da ATEMPA, não a deixando cair no esquecimento, parece ter sido fundamental.

Este foi um período de dificuldade de mobilização dos educadores, situação que mudaria com o fim do ciclo de administrações petistas. A ATEMPA, contudo, se fez presente em muitas atividades externas: Fórum Gaúcho de Defesa das Escolas

110 Relatório de Atividades. Gestão 2004/2007. ATEMPA. p.2.

111 Direitos do Plano de Carreira. Jornal da ATEMPA. Ano V, no. 10, Março de 2003. p.1

112 Saúde do Trabalhador. Jornal da ATEMPA. Ano VII, n. 24, Setembro de 2005. p.4.

113 Capital estuda plano de carreira. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 28 de março de 2003.

Públicas, Fórum Mundial de Educação, Formações acerca da ALCA e o Plebiscito Popular contra a privatização da Vale do Rio Doce, atividades promovidas pelo Centro Cultural José Martí, Congressos da CUT, Movimento de Defesa da Previdência Pública, além de inúmeras reuniões do Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, da PREVIMPA, e encontros relativos ao Plano Municipal de Educação, entre outros.

Um destaque merece ser registrado aqui em relação às atividades de caráter formativo promovidas pela ATEMPA sob a denominação de Seminário de Educação “A escola faz o debate”, de 2001 a 2004. Uma das edições foi a que levantou a polêmica em relação à organização curricular proposta pela SMED. Entrevistada, a diretora geral da ATEMPA do período¹¹⁴, Carmem Padilha, foi bastante enfática em sua fala sobre o que o debate acerca da proposta curricular dos Ciclos de Formação significava, por isso me permito citar uma longa, mas muito ilustrativa, passagem:

Carmem Padilha (Ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

O que eu vejo assim, quando eu entrei na ATEMPA ainda era o PT, Administração Popular e a discussão educacional estava fervilhando porque havia um debate muito grande sobre os ciclos, havia assim uma indignação muito grande na categoria pelo autoritarismo da SMED, e a gente fez, eu me lembro que a gente fez três encontros, *A Escola faz o Debate*.(...) Fizemos no auditório do CPERS, depois fizemos naquela do GBOEX maior até, numa, a gente trouxe a Esther Grossi, que era a única que falava contra os ciclos, porque a gente queria fazer essa polêmica...

MM – Ela tinha lançado um livro.

CP – Exato, a gente queria essa polêmica, e era uma luta, ninguém topava, só nós... imagina que arrogância, por isso que as gurias da DS, elas têm verdadeira, têm muita bronca comigo, porque a gente bancou esse debate sabe, o que é isso? Isso é um dogma, que não se pode discutir? Então assim ó, esse momento a ATEMPA assumiu muito o debate educacional porque tu sentia um certo conformismo com relação à questão salarial porque tu tinha bimestralidade, e bom ou mal, bem, isso dava uma condição financeira diferenciada, comparando com os outros magistérios que andam por aí. Então eu sentia muita necessidade de fazer esse debate e a gente fez muito esse debate, mas com o fim da bimestralidade e o PT perdendo, sai descendo o debate educacional porque a Marilú ela entra assim na linha democrática, sabe? Meio que do *laissez-faire*. Porque foi isso. Então o

114 Em mais de uma oportunidade nas páginas do jornal da ATEMPA a diretora expressou à época críticas ao processo de intervenção da SMED nas escolas para fazer valer, com pressão e imposição, as regras do Caderno n. 9, que continha a referência curricular de organização dos Ciclos de Formação. Ver: Autonomia pedagógica para as escolas. Jornal ATEMPA. Ano VI. n. 16, Abril de 2004. p.2.

peçoal sentiu um alívio, a Marilú, o Fogaça em termos de educação, eu te diria sem medo de errar que foi bem recebido, a relação com a SMED, num primeiro momento, foi bem recebido. Porque a opressão da DS em cima das escolas era algo que estava assim, todo mundo sabe quando tu está com a água batendo no pescoço, ninguém aguentava mais aquela interferência (...).

3.5.4 ATEMPA sob o signo do Trabalhismo aqui e do Lulismo lá (2005-2012)

O ano de 2004 foi marcado pelas eleições municipais em todo o país. Em Porto Alegre, significou a opção da população pela mudança de rumos na gestão da cidade. Sai a Frente Popular, entra a coalizão liderada por José Fogaça (PPS) provocando grandes mudanças na gestão da cidade e também no âmbito das políticas educacionais, a partir da nomeação de uma Secretária ligada ao PDT, um partido de origem trabalhista. É um período também marcado pela conquista da presidência da república pelo Partido dos Trabalhadores, que significou uma paradoxal mudança de papéis em ambas as escalas.

3.5.4.1 Gestão 2004-2007:

Dados da ATEMPA revelam que, em 2005, ela tinha em suas fileiras cerca de 2,5 mil associados, sendo 1.671 professores e 348 funcionários da ativa. Entre inativos, a entidade criada em 1992 tem 430 professores e 25 servidores¹¹⁵.

Neste triênio, a entidade foi conduzida por uma composição de dirigentes vinculados a três agrupamentos políticos, PC do B, CEDS e dirigentes identificados como esquerda classista¹¹⁶, que deram continuidade a um mandato obtido no pleito anterior. Votaram 1.303 associados, com 91,33% de votos na chapa 1, a única concorrente.

Uma análise do relatório da gestão¹¹⁷ revela um grande número de participações em atividades externas, em comissões de trabalho junto a órgãos governamentais, ao SIMPA, ao PREVIMPA, a Câmara de Vereadores, em alguns

115 Jornal Correio do Povo. Porto Alegre. 23 de julho de 2007.

116 Tomo como referência para essa caracterização uma nota de um dos agrupamentos.(Nova diretoria na ATEMPA. Debate Socialista. Boletim Informativo do CEDS.) N.4, Junho de 2004. p.6.

117 Relatório de Gestão 2004-2007. ATEMPA. 2007.

seminários e nos atos públicos contra a reforma da Previdência, levada à frente pelo Governo Lula da Silva.

No âmbito local, o período foi caracterizado por uma intensa retomada das lutas gerais do funcionalismo municipal, a partir da data-base de 2004. Teve mérito, nesta empreitada, a direção do Sindicato dos Municípios, que retomou o ciclo de lutas da categoria a partir de um acúmulo decorrente do Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, do qual a ATEMPA foi animadora e coordenadora¹¹⁸.

Todavia, a grande conquista do período que havia se estendido ao longo dos anos 1990 e adentrava a nova década foi o da regulamentação de vários quesitos importantes do plano de carreira, tal como o do número de horas-atividade para os docentes, o que significou negociações duras com sucessivos governos e só seria sacramentada em decreto ao final do governo Verle, 16 anos depois das primeiras tentativas¹¹⁹.

Outra conquista importante, no âmbito funcional, destacada pelo ex-diretor do período Illois Oliveira de Souza¹²⁰, foi em relação ao direito de aposentadoria especial, o que teria desdobramentos nas gestões posteriores. Além disso, é significativo destacar: a concessão de adicional noturno para os educadores que desempenhavam suas atividades após as 22h, o gozo integral da licença-prêmio para aqueles educadores prestes a se aposentar e a carga-horária reduzida para quem atuava nas escolas especiais¹²¹.

Com o fim do reajuste bimestral e o arrocho salarial, passou a adquirir maior importância o pagamento das progressões funcionais, avaliadas a cada biênio, previstas no plano de carreira. A progressão de 2000-2002 só foi paga com quase dois anos de atraso, além do mais parcelada. Por isso a ATEMPA passou a pautar com insistência o respeito aos prazos previstos e à regularização das progressões¹²², fato só obtido em 2013.

Uma iniciativa que consumiu boa parte da energia da gestão foi a construção de uma proposta de Anteprojeto de Plano de Carreira dos Servidores não docentes,

118 Luta Classista. Porto Alegre, 12 de julho de 2005. (Diretores da ATEMPA).

119 Decretos da Regulamentação do magistério são aprovados. Jornal da ATEMPA. Ano VI. N. 16, Abril de 2004. p. 1.

120 SOUZA, Illois Oliveira de. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 2013. 9 Outubro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 12 pg.

121 Vitórias obtidas na luta desse período. Chapa 3. ATEMPA. Educação por inteiro e não pela metade. p.3, 2007.

122 Progressões em atraso. Jornal da ATEMPA. Ano VIII. N. 27. Maio de 2006. p.4.

lotados tanto na SMED quanto na SME. Coordenou um árduo trabalho ao longo de vários meses¹²³ um grupo de trabalho composto de um diretor da ATEMPA, além de nove monitoras da Educação Infantil, duas auxiliares de serviços gerais, uma técnica em nutrição, uma cozinheira, uma recepcionista e uma auxiliar de cozinha, além-assessoria jurídica da ATEMPA e assessoria técnica do DIEESE. Apesar do esforço de elaboração e a complexidade técnica que foi necessária, a proposta de anteprojeto, com suas 54 páginas, foi solenemente ignorada, seja pela gestão de João Verle (PT), seja pelas gestões de José Fogaça (PPS-PMDB)¹²⁴ e de José Fortunati (PDT).

Ilois Souza bem destaca a importância dessa reivindicação em uma intervenção realizada na abertura das negociações no ano de 2007, quando denuncia a não existência de um Plano de Carreira para os servidores:

Carreira é um dos itens mais importantes da pauta, porque o Plano de Carreira organiza e disciplina a vida funcional com cargos e salários. Estrutura as funções, as formas de promoção, as ascensão funcional, a matriz salarial e seus níveis. Institui a valorização dos servidores não docentes com ingresso no cargo mediante concurso público (SOUZA, 2011, p.80).

A manutenção de uma comissão de Aposentados, com encontros sistemáticos, também foi uma constante no período. Todavia, um levantamento do número de reuniões do Conselho de Representantes mostra sua irregularidade e um número pequeno de encontros, cerca de cinco a seis por ano¹²⁵.

Uma das principais novidades da gestão foi o início de uma intensa mobilização em torno da Educação de Jovens e Adultos, que implicou na criação de uma Comissão junto a ATEMPA, com um Conselho de Representantes das 37 escolas que ofereciam a modalidade. Foram realizados encontros, seminários, audiências específicas com a SMED e mobilizações em função da tentativa de

123 Anteprojeto de Lei do Plano de Carreira dos Servidores em Educação da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer do município de Porto Alegre. ATEMPA. 26 de setembro de 2003. 54 p.

124 José Fogaça é eleito prefeito pelo Partido Popular Socialista para a gestão 2005-2008, no meio da qual se filia ao PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro, partido pelo qual conquista um segundo mandato (2009-2012). Antes de concluí-lo enunciou ao cargo para concorrer ao Governo do estado, deixando ao PDT, na figura de José Fortunati, vice-prefeito eleito, a condução final da gestão.

125 Em 2004: cinco encontros: jul, ago, set, out, nov. Em 2005: seis encontros: abr, mai, jul, ago, out, dez. Em 2006 cinco encontros: mar, abr., jul, out, dez; Em 2007: cinco encontros: mar, abr., mai., jun., ago. Fonte: Relatório de Atividades. Gestão 2004/2007. ATEMPA. 12 pgs.

fechamento de turmas, deslocamento de professores das escolas e precarização das condições de trabalho da modalidade.

Embora se reconheça o trabalho realizado, há que se referenciar que a diversidade na composição da diretoria, com graus bastante diversos de compromisso efetivo, além dos agrupamentos tão diferenciados, fez com que o desempenho da gestão fosse, em alguma medida, modesto. Entrevistados dois diretores¹²⁶ da ATEMPA do período, ambos destacaram o quanto foi difícil a condução do trabalho depois que a diretoria ficou “rachada”. A diversidade de visões levou ao tensionamento das relações a ponto de praticamente as reuniões só acontecem para debater as questões administrativas da Associação. O papel a ser cumprido pelo Fórum das Entidades dos Servidores Municipais e a luta pela recuperação do SIMPA são pontos críticos de dissidências.

Com a definição dos campos para a disputa da direção do Sindicato, duas das diretoras da ATEMPA encabeçaram duas das chapas de oposição. Uma com o campo do CONLUTAS e militantes do PSOL. Do outro lado, o PCdoB e o PT, mais alguns municipais sem vínculos partidários que se organizavam no Fórum das Entidades dos Servidores.

Além das dificuldades políticas internas na Associação, o poder de atração da administração municipal sobre as lideranças e a base petista, associado a uma situação relativamente estável do ponto de vista salarial, fazia com que a participação fosse pequena junto à ATEMPA. Uma sucessão de governos com um caráter relativamente aberto, que estimulava a participação, acabou, de algum modo, mobilizando muito mais os educadores do que a própria ATEMPA, que passou a um papel coadjuvante ao longo do período. Entre as iniciativas da gestão da SMED com um grande poder atrativo, constavam: Projeto Constituinte Escolar, grandes seminários, assessoria nas escolas, ampliação da gestão democrática nas escolas.

O Ciclo de lutas mais amplas teria um impulso mais significativo quando o SIMPA foi retomado pelos grupos de esquerda, no final do último dos governos petistas, para o qual a direção da ATEMPA da época teve um papel fundamental e destacado, ainda que desigual entre seus membros. Nessa ocasião, foram as

126 Illois Oliveira de Souza e Carmem Padilha. Há ainda uma passagem em livro de memórias de SOUZA (2011, p.25 e 26) no qual o mesmo detalha esse processo de tensões internas na Associação.

Associações setoriais, como a ATEMPA, que mantiveram o movimento dos trabalhadores atuante, embora com dificuldades em construir a unidade e a articulação global dos municipais, já que houve uma enorme movimentação de diversos quadros políticos¹²⁷ dos movimentos sociais para compor os sucessivos governos municipais da Frente Popular¹²⁸.

Em 2006, um ano e meio depois do encerramento do ciclo de gestão das Administrações Populares, é eleita uma diretoria de esquerda comprometida com a organização e a luta dos trabalhadores. Paulatinamente o SIMPA começa a se reerguer financeira e politicamente, voltando a ganhar a credibilidade perante os municipais. Desde então, o sindicato organiza, durante todo o ano, as lutas gerais de todos os municipais, bem como as demandas dos diversos setores, a exemplo dos trabalhadores em educação, através de sua associação representativa (SIMPA, 2007, 2008).

Um dos dirigentes do período, Ilois Oliveira de Souza, expressou de maneira vibrante, talvez com algum exagero em relação ao número de participantes, um dos momentos de um novo período que se abria, acontecido em agosto de 2004, em um texto autobiográfico, do qual transcrevo uma passagem.

Com o Araújo Vianna lotado, cerca de cinco mil municipais organizavam-se, através do chamamento do Fórum de Entidades, em busca de seus direitos e reivindicações. Essa Assembleia marcaria a possibilidade de avançar na luta, caso não houvesse o erro de método dos dirigentes do Fórum na condução do Movimento. Foi, sem dúvida, a primeira tentativa de retomada das lutas em busca do sindicato. (SOUZA, 2011, p.65).

O fim do reajuste bimestral, e a conseqüente perda do poder de compra, associado á rejeição do governo Fogaça em reconhecer perdas acumuladas no governo anterior foram elementos decisivos para que, depois de um período de mobilizações intensas em 2005, houvesse três dias de paralisação e 21 dias de

127 Por *quadros políticos* estou me referindo a uma perene preocupação dos partidos políticos e organizações de esquerda que atribuem a si o papel de agentes de uma possível revolução socialista e para isso, de maneira organizada e intencional, promovem a formação de lideranças que possam ocupar espaços privilegiados para atuação como intelectuais-militantes e expressões da vanguarda esclarecida. Uma sistematização introdutória e acessível a essa tema pode ser encontrado em Bogo (2011), na qual o autor recupera as elaborações clássicas, desde Lênin, passando por Mao-Tsé-Tung, Ho-Chi-Min e Che Guevara, avançando para uma síntese em torno dos métodos formativos, da mística popular e os atributos desejáveis para a formação de quadros político-organizativos a partir da realidade brasileira.

128 PADILHA Carmem. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 2013. 4 de Novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 14 p.

greve, com forte participação do conjunto dos municipais. Criaram-se as condições para a retomada da condução do SIMPA¹²⁹.

No período mais recente, a partir de 2006, a ATEMPA tem sido parceira junto ao SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre - na defesa dos direitos dos servidores municipais, estatutários e celetistas, nas negociações da data-base¹³⁰ da categoria e nas lutas gerais por salário, carreira e melhoria das condições de trabalho. Desde então, a ATEMPA tem tido uma participação ativa, mobilizando sua base social para todas as atividades da categoria municipal: atos, passeatas, assembleias, greves, em geral, com presença massiva.

A complementaridade entre ações da Associação e do Sindicato é algo ao qual dedico uma sessão de análise mais adiante, no capítulo V. Por ora, creio que uma breve explicação sobre sua origem seja suficiente.

Em 2006, a ATEMPA enfrentou com o SIMPA um ataque aos municipais em relação às licenças de saúde¹³¹, que tiveram um foco dirigido aos professores nas escolas da rede. A CPI das biometrias, como ficou conhecida, foi uma iniciativa da vereadora Neuza Canabarro (PDT), ex-secretária de educação. Em seu relatório, previa várias sanções como a limitação do direito à licença para tratamento, o cancelamento do vale-alimentação e do vale-transporte nas licenças-saúde e licenças-prêmio acima de 15 dias ininterruptos ou 30 dias intercalados. A categoria, articulada, repudiou em Assembleia a CPI¹³²; a iniciativa da parlamentar foi derrotada.

3.5.4.2 Gestão 2007-2010: Renovação e Luta

De 2007 a 2013, por duas gestões, a ATEMPA voltaria às mãos de uma maioria petista. Na eleição para o triênio 2007-2010 da direção da Associação,

129 Coincidentemente a criação do SIMPA, em 1988, se deu em meio a uma greve que também teve 21 dias, no governo Alceu Collares, imediatamente após da aprovação da nova Constituição Federal. Informação oral: Pedro Jacobs. Junho de 2014.

130 Data-base é o termo usualmente utilizado para caracterizar o período do ano em que patrões e empregados se reúnem para repactuar os termos dos contratos coletivos de trabalho. Por serem fruto de acordo entre as partes, as data-bases podem variar conforme a categoria profissional. No caso dos servidores públicos municipais o período que habitualmente acontecem as negociações entre gestores e servidores são os meses de março, abril e maio. Fonte: <http://www.dieese.org.br>, acesso em 11 de maio de 2013.

131 Defesa do Sindicato na CPI da Saúde. Illois Oliveira de Souza. In: SOUZA (2011, p.50).

132 CPI da Biometria. Jornal Luta Municipal. SIMPA. Ano I, n. 1, Junho de 2006. p.4.

pode-se perceber uma eleição acirrada. O pleito aconteceu em julho de 2007 e teve 1.194 votantes. Três grupos mediram forças: aquele representando pelos petistas¹³³ da Democracia Socialista, que se apresentava como oposição, e saiu vencedor, e dois grupos de situação, uma chapa do CEDS¹³⁴ (Chapa 1) e outra com uma composição majoritária do PCdoB (Chapa 3. “Educação por Inteiro e não pela metade”), que até então estavam juntos na direção. A chapa 2 (Democracia e Luta) venceu com 43,88% dos votos, sob 31,74% da chapa 1, do CEDS e 24,38% da chapa 3, do PCdoB¹³⁵. O resultado revelou uma correlação de forças que marcaria o período. Os petistas¹³⁶ voltavam com unidade a direcionar seus militantes a atuar em direção ao SIMPA e com mais vigor. Sob o comando da DS, ocupavam novamente a ATEMPA. Uma das principais lideranças do período explica as motivações para um retorno à ATEMPA

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante dos educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica-adjunta/SMED).

A direção da ATEMPA nos parecia, com todo respeito aos colegas, bastante desarticulados, desorganizados, sem uma linha, e muito assim na gestão como se diz, no modelo do surf assim. Das pessoas irem pelas ondas que estavam aparecendo e fazer sem ter uma proposição. E bem, uma questão que nós queríamos apontar na gestão, não só em relação às questões salariais que são importantes, mas valorizar justamente as questões de formação e de poder ter, manter uma gestão democrática no sentido do debate curricular, que nos parecia assim algo, como condição de trabalho muito significativa e também como disputa de projeto de sociedade. Então, os ciclos, todo esse debate, nós fomos protagonistas também, enquanto do outro lado, participando também da implementação dessa política.

133 Em volante de junho de 2007, era chamada plenária da Construção Municipal, agrupamento dos petistas no âmbito dos municipais, para construção de programa para a gestão da ATEMPA e a dinâmica eleitoral. Contudo, na chapa transparece uma chapa de um só dos grupos. (Construção Municipal. Eleições da ATEMPA no dia 27 de Junho. Renovar é Preciso! . Volante. Junho de 2007).

134 O coletivo de militantes do PSTU, que havia tentado compor uma chapa com o CEDS e não obteve sucesso, lançou manifesto crítico de apoio a essa chapa. (Por que apoiamos a Chapa 1? Os novos desafios colocados para a ATEMPA: as lutas gerais e nosso cotidiano. *Construindo a Conlutas*. Volante. 2007).

135 Nos anexos a este trabalho encontram-se as tabelas com as chapas que concorreram às eleições, seu pertencimento político-organizativo e também os resultados de cada um dos pleitos. Elas estão agrupadas de forma a permitira a visualização comparativa entre os pleitos. Sua importância, mais do que em uma personalização em torno de lideranças, tenciona revelar o *continuum*, os laços, os compromissos coletivos e também as disputas em torno da ATEMPA.

136 É muitíssimo provável que tenham existido no período diferenças e disputas políticas no interior dessa composição, o que indicaria a necessidade de perceber as distensões internas sob os rótulos identitários auto atribuídos. Todavia como na pesquisa de campo não houve um indicativo forte para tanto, não explorei essas tensões, ainda que consciente de que pode ser uma nuance importante para análises mais específicas sobre as diferenças entre os “iguais”.

Houve, nessa gestão e na que se seguiu, um forte e deliberado investimento político e institucional para o fortalecimento da ATEMPA nas gestões pós Administrações Populares, liderado por grupos políticos vinculados organicamente ao Partido dos Trabalhadores e mais diretamente ao grupo majoritário na área da educação, a Democracia Socialista. Isso se refletiu em maior participação nas ações e manifestações na Associação, com uma incidência na própria rede, já que a partir dali findara a gestão da Frente Popular na cidade.

O fim da administração petista na cidade levou a ATEMPA adquirir um sobrevalor. De um espaço relativamente desprezado no decênio anterior pelos intelectuais críticos e orgânicos no meio ao Partido dos Trabalhadores, a Associação passou a se constituir em uma trincheira frequentada e valorizada, a ponto de fazer, em alguns momentos, o contraponto à condução do SIMPA em muitas mobilizações e lutas, ainda que na direção do sindicato houvesse a representação da Construção Municipal¹³⁷.

Além da manutenção da relação com o SIMPA, a direção da Associação realizou aproximações significativas junto a outros espaços de atuação, tais como o Conselho Municipal de Educação, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Vereadores, através do Gabinete de uma vereadora petista, além dos Fóruns de Inclusão e Fóruns de EJA. Esses elementos indicam a existência de uma rede de relações que foram construídas com vista a assegurar maior força de pressão no processo de diálogo associativo-sindical (VALE 1992) e também na conformação de uma articulação política do setor majoritário com vistas à produção e reprodução de suas pautas. Esses indícios são motivadores, como perceberemos, da investigação detalhada presente no capítulo V.

Em compensação, a participação externa da ATEMPA em espaços de articulação política mais ampla, com movimentos sociais e populares, foi reduzida significativamente. Também as comissões de trabalho deixaram de operar (com exceção da EJA, como analiso mais adiante), apesar da pretensão de sua

137 Construção Municipal é um movimento que se constituiu desde 1993 como uma articulação dos municipais identificados com o Partido dos Trabalhadores, oriundo de movimentos pioneiros na fundação do SIMPA, em 1988. Ele se constitui como uma tática de agrupamento de militantes petistas orgânicos às grandes tendências como forma de construção e fortalecimento da unidade no movimento sindical cutista, sobretudo nos períodos eleitorais, em torno do que se considerava o projeto do PT. Fonte: Adaptação a partir do Volante Construção Municipal. Agosto de 2005.

ampliação para outros níveis e modalidades¹³⁸. Um destaque positivo foi a instituição, em 2011, da Rede de Diretores das Escolas – REDEM, a partir de processo eleitoral nas escolas ocorrido no último trimestre de 2010, que teve uma duração efêmera, de janeiro a dezembro, e uma participação restrita, em seis encontros, conforme o levantamento registrado nos anexos¹³⁹ e também atestado por uma das diretoras entrevistadas.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante dos educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–adjunta/SMED).

Foi uma luta inglória porque o que nós temos, na minha opinião? Nós temos uma baixa intensidade democrática ainda. Então os diretores, as secretárias, tratam como se eles fossem funções gratificadas da Secretaria e muitos se colocam neste papel, e é um papel de muito medo, assim, de muita acomodação e inclusive de concordância com a secretária. Que não é explícita, mas de acreditar, sim, que algumas situações da escola, por mais difíceis que elas sejam, por mais contraditórias, os diretores preferem também ter uma ação mais autoritária?

O tópico relativo aos funcionários de escolas aparece nas reivindicações de 2008, 2009 e 2010¹⁴⁰ em relação ao Plano de Carreira¹⁴¹, embora não tenha havido pela ATEMPA quaisquer outros movimentos destinados a reuni-los, a fazer alguma mobilização específica ou compor uma formação a eles dirigida. Os funcionários foram apresentando, ao longo dos anos, um desencanto com a falta de êxito nas mobilizações – fato relatado, em vários momentos, pelos membros do CR que são funcionários e participaram das mobilizações desde meados da década de 1990¹⁴². Por outro lado, um dos fatores que tem colaborado para corroborar o que parece ser uma tendência autocentrada dos professores e professoras em detrimento das

138 Editorial. Como reagir. Jornal da ATEMPA. n. 31. Outubro de 2007. p.2. A Comissão de Aposentados teve uma iniciativa de reunião em abril de 2008. Depois disso, não foi localizado nenhum registro de atividade.

139 A presença oscilou entre quatro e doze escolas, em um universo de 96 na RME. Nos registros foi possível identificar a presença, intermitente, das seguintes escolas nas reuniões, aqui agrupadas por tipologia: EI (EMEI Vila Nova, Valneri Antunes, Nova Restinga, Vale Verde), EJA (CMET Paulo Freire, EJA), EMEE (Lígia Averbuck, Eliseu Pagliolli, Salomão Watnick), EMEF (Judith Macedo de Araújo, Chico Mendes, Anísio Teixeira, Marcírio, Victor Issler, Gilberto Jorge, Presidente Vargas, Mário Quintana, América, Campos de Cristal, Lauro Rodrigues, Gabriel Obino, Carlos Pessoa de Brum, Monte Cristo, Lidovino Fanton).

140 ATEMPA alerta: Informe da Audiência. Volante. Julho de 2009. ATEMPA. Pauta específica SMED - Data Base 2010. ATEMPA, 2010.

141 SMED recebe ATEMPA. Jornal ATEMPA. n. 35. Julho de 2008. p.1.

142 Diário de Campo. Marco Mello. Setembro e outubro de 2012.

demandas e expectativas dos funcionários¹⁴³ é o quadro restrito dos municipais concursados e efetivos, fruto de uma política de terceirização crescente. Tal percepção também está presente na visão de militantes que atuam junto a ATEMPA e ao SIMPA, que destacam a condução que o Sindicato acaba fazendo em relação a esses trabalhadores.

Roselena Colombo Integrante da Comissão de EJA/ATEMPA, ex-representante do CORES/SMED/SIMPA, Ex-Diretora do SIMPA, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Os funcionários não veem a ATEMPA como seu representante, mas o SIMPA.

No período ainda, é feito um investimento em materiais de formação e sistematização de experiências. São publicados dois livros, em parceria: um resultado de um seminário alusivo ao legado de Paulo Freire e da Educação Popular (MELLO, 2008); outro relativo à inclusão escolar na RME (MEDEIROS, MORAES, SOUZA, 2009). Além disso, é produzida uma série de cadernos de formação, com média de 15 páginas cada, com os títulos: “Valorização dos Trabalhadores em Educação” (ATEMPA, 2009a), “Educação de Jovens e Adultos” (ATEMPA, 2009b), “Gestão Democrática” (ATEMPA, 2009c).

No início da gestão, é reformulado o sítio na web e alterado o formato e o layout do jornal, com a inserção de uma coluna que trazia, a cada edição, uma reportagem sobre o dia-a-dia de professores, monitores e funcionários das escolas. Houve, no período, algumas atividades formativas significativas, em considerando a gestão anterior, inclusive no próprio CR. Em setembro de 2008, um Seminário Sindical tematizou questões envolvendo a Previdência dos municipais, uma análise da legislação educacional na conjuntura, além de questões relativas à saúde do trabalhador¹⁴⁴. Novamente em julho de 2010, um painel tematizou sobre “Desafios do Movimento Sindical na Educação dos tempos atuais”, promovido pelo CORES/SIMPA conjuntamente com a ATEMPA: contou com a presença de

143 No processo eleitoral da ATEMPA em 2010 uma das chapas inscritas chegou a fazer um volante específico sob o impactante título: *Somos invisíveis?* Parte do texto indicava a problematização: “Somos trabalhadores em Educação e nos tornaram invisíveis. Limpamos as salas de aula, planejamos e construímos o cardápio nas escolas, acompanhamos o desenvolvimento das crianças nas escolas infantis, garantimos a manutenção dos equipamentos e materiais em toda a rede municipal, atualizamos as correspondências. Estamos em todos os setores da administração da SMED e em todas as escolas do município! Mas não nos vêem! Viramos mulheres e homens invisíveis aos poderes constituídos! (...)”. Fonte: Funcionários da Administração e das Escolas: *Somos Invisíveis?* Volante. Chapa 2. Por uma nova direção. ATEMPA, 2010.

144 Seminário Sindical. Programação. 12 e 13 de Setembro de 2008. ATEMPA. Para acompanhar maiores detalhes consultar quadro das atividades formativas nos anexos.

representante do SINPRO-RS e do CPERS¹⁴⁵. Aconteceu, além do mais, uma formação específica sobre a Eleição de diretores na RME, em setembro de 2010, com a presença de uma professora e pesquisadora do tema da UFRGS¹⁴⁶.

Uma das iniciativas no período foi um Projeto acerca da Saúde e de Condições de Trabalho dos Educadores, que não foi adiante, apesar de ter sido dado um arranque inicial, com um Seminário e uma proposta de elaboração de uma cartilha¹⁴⁷.

Novamente nesta gestão a reivindicação do pagamento das progressões previstas no Plano de Carreira (2002-2004) foi ponto de tensão com a Prefeitura e se estendeu ao longo do período. Como se pode observar na justificativa no primeiro capítulo deste trabalho, quando apresentei um quadro síntese das reivindicações da ATEMPA perante os gestores, uma quantidade significativa de demandas foi elencada. Todavia, a simples elaboração de propostas pouco significado tem se não houver o tensionamento com os gestores para atendê-las.

Desde 2008, começou a se tornar perceptível uma maior resistência, por parte da SMED, em atender a Associação, não abrindo canais de diálogo e tampouco dando encaminhamento às questões. Com o sindicato apoiando a ATEMPA, foram realizadas, praticamente em todos os anos, fortes mobilizações públicas no Paço Municipal¹⁴⁸, com caminhadas e atos públicos em frente à SMED, forçando o recebimento da direção das entidades¹⁴⁹ e o retorno de algumas das demandas da categoria.

Nessa seara, como é comum na esfera política mais ampla, raramente há unanimidade. No contexto local, a direção da ATEMPA sofre a oposição de um grupo renhido, vinculado à *Democracia e Luta* (um dos coletivos integrantes da CSP-Conlutas)¹⁵⁰, que oscilou em atitudes colaborativas para com as lutas da entidade e a franca disputa na condução da política da Associação e do SIMPA.

145 Edital de Convocação. Assembleia Geral do Núcleo SMED/SME do CORES-SIMPA. 08 de junho de 2010.

146 Formação ATEMPA. Eleição de diretores no contexto da gestão democrática: qualificando o debate da democracia na escola pública municipal. Volante. Setembro de 2010. ATEMPA. p.2.

147 Ofício n. 07/2010. ATEMPA. Pesquisa Condições de Saúde e Trabalho. Questionário Escolas. ATEMPA.

148 Ato Público no Paço Municipal. Quinta-Feira. 11/09/2008. 10h. Volante. ATEMPA e SIMPA. 2008.

149 ATEMPA realiza ato em defesa da educação de qualidade. Volante. Setembro de 2010. p.1.

150 A presença da CSP-Conlutas entre os municipais teve a presença de três grupos organizados e atuantes nela abrigados: a *Democracia e Luta*, expressão organizada do PSTU no meio sindical, o CEDS, que se distingue das políticas do PSTU e da direção majoritária que conduz a CSP-

3.5.4.3 Gestão 2010-2013: Educação e Luta

Se na gestão 2007-2010 uma chapa de militantes da Democracia Socialista (PT) obteve a vitória, na gestão que se seguiu (2010-2013) foi necessária uma composição da DS com outros grupos petistas e com o CEDS para que se pudesse garantir sua presença na direção da entidade.

Na eleição de 2010, 1.262 associados votaram. A chapa vencedora teve 734 votos válidos e um percentual de 60,86%, contra os 472 votos da Chapa 2 – “Mudança: por uma Nova Direção”, composta por militantes identificados com o PSTU, PSOL e independentes. Tais números chamam a atenção para o índice de participação, em se tratando de uma eleição com disputa de projetos. Cerca de 50% dos filiados aptos (1.223 dos 2.485 professores e funcionários filiados à ATEMPA) não participaram do processo eleitoral, numa rede que conta com pouco mais de 4.000 trabalhadores em educação.

A coalizão vencedora das eleições, gestada no interior da frente Construção Municipal¹⁵¹, contou com o apoio de todas as correntes petistas atuantes na PMPA. Mas foram os grupos com maior presença política na RME que asseguraram nomes para integrar a chapa. Dos nove nomes apresentados, quatro eram da DS, um do Movimento PT, ex-MCS (Movimento Construção Socialista¹⁵²), um da UPS (Unidade Popular Socialista)¹⁵³. Essa composição mostrou uma nova correlação de

CONLUTAS, e os militantes do MES – Movimento de Esquerda Socialista, um dos fundadores da CONLUTAS e ligado ao PSOL, que tinha no período membros na direção do SIMPA. O processo de aproximações e distanciamentos entre esses grupos tem origem nas distinções tanto da política local quanto nacional (CEDS. CONAT, 2012), daí estarem ora próximos ora distantes politicamente em vários momentos na análise aqui realizada.

151 Renovar é preciso! Eleições da ATEMPA no dia 27 de junho. Plenária da Construção Municipal, Volante 2007, Construção Municipal.

152 O MCS – Movimento de Construção Socialista foi um agrupamento interno regional no PT criado na década de 1990 e que teve na figura da Deputada Maria do Rosário sua maior expressão. Mais tarde, em 2003 se funde no Movimento PT, uma tendência nacional, centrista, que se contrapõe ao grupo majoritário Construindo um Novo Brasil, embora faça parte do *establishment* petista. Maria do Rosário foi militante secundarista no movimento estudantil, nas fileiras do PCdoB, por quem se elege vereadora em Porto Alegre (1993-1996). Troca o PCdoB pelo PT um ano após assumir e obtém a reeleição (1997-1998), sendo líder do PT e do governo municipal na Câmara. Foi ainda Deputada Estadual (1999-2003) e Deputada Federal por três mandatos (2002-2014), além de recentemente Ministra dos Direitos Humanos no governo Dilma Rousseff. Rosário é pedagoga e teve uma curta militância no CPERS, além de ser professora concursada na RME, apesar de não ter exercido a função. (Dicionário histórico biográfico brasileiro. Rio de Janeiro. FGV, CPDOC, 2001).

153 A UPS – Unidade Popular Socialista, tendência petista se originou a partir de uma dissidência da Articulação de Esquerda e, a partir de 2011, passou a integrar a Esquerda Popular Socialista, tendência nacional com representação em alguns estados e com parlamentares oriundos da AE. No

forças locais¹⁵⁴, já que segundo Filomena (2006), a DS e o PT Amplo e Democrático, denominação anterior da Rede, sempre elegeram o maior número de vereadores na capital e controlavam o Diretório e Executiva do partido. Na nova realidade a DS, enfraquecida, buscou apoio em aliados ocasionais, antes em outros campos internos. Os outros três nomes da chapa, uma diretora geral e dois diretores de políticas foram indicados pelo CEDS, que, embora não manifestasse uma vinculação partidária, abertamente se colocou como integrante e construtor da CSP-Conlutas.

É possível identificar, na própria composição para a nova direção da ATEMPA, a leitura de uma perda de espaço por parte do grupo da Democracia Socialista, que percebeu o crescimento de outros agrupamentos ameaçando a sua política. Por isso, busca e consegue articular uma chapa na qual mantinha a maioria no campo petista da Construção Municipal, em uma inflexão mais ampla em direção a um rearranjo político interno conjuntural no PT, denominado Mensagem ao Partido¹⁵⁵. Entretanto, para não correr o risco de perder a direção da ATEMPA, compõe com o CEDS: força local importante que ganha espaço no RME, além de no SIMPA ter presença significativa com seus quadros na direção. Por outro lado, o grupo local do PSTU, Democracia e Luta, havia se afastado e não participava mais da direção do SIMPA, sendo isolado pelo CEDS, que preferiu uma aliança com o campo petista do que amargar uma derrota como a obtida em 2007 contra a própria DS/PT.

Os slogans que foram difundidos no período podem ser indícios de algumas mudanças nesse sentido. No período que dá início a uma nova direção, a campanha “Juntos somos mais” é lançada, em novembro de 2010¹⁵⁶ com o objetivo de ampliar

estado do RS, no entanto, se movimentou taticamente no campo da Mensagem ao Partido, portanto próxima a DS.

154 Não é a toa que em reunião da Diretoria foi definida a que um dos diretores gerais da ATEMPA da DS fizesse a defesa da tese da Construção Municipal no Congresso do SIMPA e outra diretora-geral, também da DS, auxiliada por um integrante do campo organizassem as intervenções de defesa e os questionamentos a serem feitos pelos demais apoiadores. Fonte: Relatório de Reunião da Diretoria da ATEMPA. 26 de setembro de 2007.

155 No Caderno de Resoluções da X Conferência Nacional da Democracia Socialista (2011) é possível verificar a orientação da tendência aos militantes, a partir da adesão ao Movimento Mensagem ao Partido: O PT e a Revolução Democrática (2007), de fortalecer as alianças com outros agrupamentos internos ao PT participantes do Movimento, com vistas a um novo horizonte: a revolução democrática. Volto ao assunto no decorrer do trabalho. No RS o agrupamento articulou e emplacou internamente no PT a candidatura de Tarso Genro ao governo do estado, que venceu o pleito, se tornando Governador no período (2011-2014). Na SEDUCRS assume como titular José Clóvis Azevedo, da Democracia Socialista, que leva diversos quadros políticos da RME para compor sua equipe central.

156 Agenda de Ensino. Jornal Correio do Povo. Ano 116, n. 40. Porto Alegre, 9 de novembro de 2010.

o número de associados. A arte com cada uma das palavras em cores distintas e o *mais* em letras maiores parece expressar a importância de unidade e a expectativa de uma maior participação nas ações da Associação, a julgar pelas declarações de membros da direção¹⁵⁷. Todavia, a não referência a qualquer outro espaço sugere outras leituras: de um somatório “para dentro”, como uma unidade dos petistas, uma unidade entre os petistas e o grupo que compôs a direção, o CEDS, até a de uma unidade de trabalhadores em educação e, com um pouco de boa vontade, talvez como municipais. Todavia, o balanço da gestão mostrou muitas dificuldades nas intenções manifestas em torno da unidade, como analisado detidamente ao longo do trabalho.

A presença do CEDS na diretoria da ATEMPA, em uma coalizão junto com a DS, provocou que fossem retomadas com mais vigor as discussões para a construção do Plano de Carreira dos Funcionários de Escolas¹⁵⁸. Em agosto de 2011, uma assembleia realizada pelo SIMPA daria a arrancada para a retomada do Plano, com presença significativa de monitores das escolas infantis, bibliotecários e funcionários¹⁵⁹. A promessa de um plano de carreira para esses trabalhadores se arrasta há mais de uma década, o que revela o quanto as diferentes gestões do poder público têm desprivilegiado esses segmentos e também o quanto o associativismo é realmente docente¹⁶⁰.

Em relação à agenda de caráter pedagógico, a composição mais plural na direção, com a presença do CEDS, possibilitou a abertura para um novo período de debates e proposições acerca das políticas curriculares, propostas pelo Conselho de Representantes. Em 2012, foi viabilizado o I Encontro de Educadores da ATEMPA, que, ao longo de três dias, e com grande participação, produziu um documento substancial de caráter propositivo em relação à várias das políticas educacionais e curriculares. Gerido por parte da direção da ATEMPA, o encontro foi motivado pela necessidade de “contribuir para a construção de um projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino tendo em vista a ausência de debates que atendam às demandas das escolas”¹⁶¹. Segundo os próprios documentos e depoimentos de

157 ATEMPA lança campanha de filiação. Jornal ATEMPA. Dezembro de 2010. p.4.

158 Plano de carreira dos funcionários e defesa do plano de carreira do magistério: mobilizar é preciso. Boletim ATEMPA. Dezembro de 2010. p.3. ATEMPA.

159 Jornal Luta Municipal. n.28. Setembro de 2011. SIMPA.

160 Plano de Carreira para funcionários. Boletim ATEMPA Alerta. Março de 2012. p.2.

161 Síntese dos documentos aprovados em encontros anteriores: I Encontro de Educadores/2012; Seminário sobre Gestão Democrática/2013; Data-Base/2013. In: II Encontro de Educadores do

uma das diretoras da ATEMPA entrevistada: “foi uma demanda do CR”. A esse assunto me reporto com atenção no capítulo VI.

Esse deslocamento, tanto nas pautas do CR, quanto nas temáticas das atividades formativas, se deve, sobretudo, às mudanças de orientação interna na própria direção da ATEMPA, com uma composição que passou a acolher posições político-ideológicas distintas. Algumas das mudanças percebidas foram relações mais estreitas com o SIMPA, a presença mais frequente dos diretores da Associação nas escolas, além de uma maior abertura para o acolhimento de proposições vindas da base associada, privilegiando mais a atividade direta da ATEMPA do que sua intermediação junto a espaços de representação (como Fóruns, Conselhos de Direitos e Parlamento).

Nesse período, se obteve uma conquista importante relativa ao retorno do percentual de vagas para progressão funcional, minimizado desde o governo Fogaça. Também foi assegurada, em negociação com a SMED, a inclusão de funções exercitadas por professores para efeito de aposentadoria especial, para além da sala de aula, como as funções de coordenação de turno, coordenação cultural, SIR's, bibliotecário, supervisão, orientação educacional, projetos pedagógicos, direção e vice-direção, entre outros, presentes na instrução normativa n,1/2011¹⁶². Na gestão, foi ainda efetuada a compra de uma sala comercial no centro da cidade para servir como sede própria da ATEMPA¹⁶³.

Esse foi um período marcado pela manutenção das conquistas, seja no plano geral, em relação à Carreira (como o pagamento das promoções atrasadas), e salários (com o pagamento da inflação anual), seja em relação aos marcos legais da gestão. A novidade residiu na visibilidade da luta das monitoras da Educação Infantil e em uma retomada das lutas específicas: da EJA e da Educação Especial, as quais analiso no capítulo VI.

Como destaques dessa gestão, é necessário mencionar a maior aproximação da ATEMPA e do SIMPA, com várias reuniões, lutas, formações até mesmo materiais de divulgação conjuntos. No período, em especial em 2011 e 2012, a ATEMPA traz para si várias atividades que até então eram encaminhadas para o parlamento. Ainda que haja uma duplicidade de iniciativas e muitas vezes uma

município de Porto Alegre. A Escola faz o debate: preparando o jogo para 2014. ATEMPA. Novembro de 2013. p.1.

162 Aposentadoria especial. Jornal ATEMPA. Agosto de 2011. p.2.

163 Relatório de Atividades. Gestão 2010-2013. ATEMPA. p.3.

tensão interna na direção, essa junção fortaleceu a participação direta dos trabalhadores em educação nas reuniões e mobilizações. Além disso, a composição com o CEDS, a quem se pode creditar parte dessa nova orientação, com maior presença nas escolas, também aproximou mais a ATEMPA dos seus associados na base.

A ATEMPA participou, ainda, do Plebiscito Nacional em defesa da Educação Pública, em novembro de 2011. O plebiscito foi criado por um conjunto de movimentos sociais para a mobilização da sociedade em defesa da ampliação do investimento público em educação, para se chegar aos 10% do PIB. Foram divulgadas informações, através de cartazes e cartilhas de subsídio, e organizadas urnas volantes que percorreram as escolas¹⁶⁴.

Em meados de 2012, na mobilização da data-base, a luta dos funcionários foi trazida para o centro da mobilização do SIMPA e da ATEMPA. Várias monitoras eram vistas nas Assembleias com camisetas padronizadas nas quais se reivindicava a sua valorização. Um grande banner da ATEMPA, exposto em uma das assembleias do SIMPA, trazia em suas demandas: “Lutamos por Carreira: - Valorização dos Monitores. Padrão 7; - Progressão vertical, de acordo com a escolaridade; - Padrão M6 para o magistério; - Difícil acesso para todos”¹⁶⁵.

Tais reivindicações expressam o quanto a luta dos funcionários na área da educação, assumida como tarefa do sindicalismo municipal, e com forte apoio da ATEMPA, passa a ganhar certo destaque no período mais recente.

O ano de 2012 foi pautado com maior ênfase pela afirmação da reivindicação da *Inclusão escolar com qualidade*, com a sinalização, por parte da SMED, do atendimento à demanda de criação do cargo de agente de apoio à educação inclusiva. Além da luta pela valorização dos monitores junto ao SIMPA e a busca de respeito à gestão democrática, com o acirramento do embate com a Secretária Cleci, foi determinada a saída das turmas de surdos do CMET Paulo Freire e a implantação, sem mediação e discussão, do programa federal PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa¹⁶⁶, voltado aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

164 Circular 28/11. 10 de novembro de 2011. ATEMPA.

165 Diário de Campo. Marco Mello. Assembleia Ordinária. SIMPA. Porto Alegre, Abril de 2012.

166 Editorial. Jornal ATEMPA. Dezembro de 2012.

Em relação às questões de ordem pedagógica e curricular, foi só com uma nova composição política na direção da Associação que os primeiros passos puderam ser dados. A realização do Encontro de Educadores (2012 e 2013), com caráter formativo e a edição do Seminário de Gestão Democrática (2012) implicaram na proposição coletiva de políticas educacionais e curriculares de caráter emancipatório. O I Encontro de Educadores da ATEMPA é paradigmático nesse sentido. A direção da ATEMPA compôs a comissão, junto com representantes das escolas que organizaram e coordenaram o encontro, uma demanda aprovada na última reunião do Conselho de Representantes em 2011. O Encontro foi realizado em três dias e contou com a participação de aproximadamente duzentos educadores da Rede Municipal de Ensino, produzindo um acalentado documento de caráter propositivo em relação a várias das políticas educacionais e curriculares.

Com partícipe desse processo, não deixei de notar o quanto as demandas e questões apontadas foram nomeadas e ressignificadas pela ATEMPA. As numerosas proposições das escolas¹⁶⁷ foram agrupadas em três eixos: Gestão Democrática, Inclusão Escolar e Condições de Trabalho e Saúde do Trabalhador. Chama a atenção que não tenha sido nomeado um eixo para o tema do currículo, que ficou subsumido no eixo da gestão, em um agrupamento de questões bastante díspares¹⁶⁸. Mais do que um lapso, foi a vontade presente na concepção majoritária da direção, junto à comissão organizadora, que imprimiu sua marca, refutando enfrentar o tema de frente com a importância que merecia, o que, aliás, parece ter raízes longínquas, ainda que dissonantes ao longo da história da ATEMPA

Embora no período Fogaça-Fortunati não tenham sido obtidas grandes vitórias econômicas, para além das reposições de parte das perdas acumuladas¹⁶⁹ e da inflação do período (visão essa corrente da base da categoria municipal e de suas próprias direções sindical e associativa), é inegável que ATEMPA e SIMPA se

167 Sistematização das propostas das Escolas. Comissão Organizadora. I Encontro de Educadores do Município de Porto Alegre. ATEMPA. 2012.

168 Entre as propostas que chegaram das escolas estavam: Aprovação obrigatória dos alunos, indisciplina escolar, escola integral – tempos e espaços com qualidade, integralização escolar, avaliação e formação (currículo e trabalho interdisciplinar), referenciais curriculares da SMED\Diretrizes da Educação Básica, ciclos X qualidade de ensino, ciclos de formação (proposta curricular, avaliação e remodelação), diálogo entre o contexto social e a construção pedagógica (Encontro Trabalhadores em Educação da ATEMPA. Propostas das Escolas (Mails e fax, de 9 a 24 de julho de 2012); Diário de Campo, Marco Mello, Reunião Comissão Organizadora Encontro Educadores. ATEMPA. Porto Alegre,

169 Em 2007: 2% . Em 2011: 2,15. Por que ser sócio do SIMPA? Volante. SIMPA, ATEMPA, 2009.

firmaram como representantes legítimos dos educadores e municipais nas relações políticas com os governantes de plantão.

Um dos fatores de êxito das atuações da ATEMPA no período (2005-2012) reside justamente na capacidade de um conjunto de militantes do campo de esquerda – no qual se destacaram, desde o início, militantes vinculados à tendência interna petista DS – incidir sobre uma frente de agrupamentos e construir ações coletivas negociadas em prol da defesa de linhas de ação pretendidas. A Associação teve e ainda tem ao longo de sua história uma destacada participação nas instâncias de representação, seja junto à administração municipal através de Conselhos (CME, FUNDEB, PREVIMPA, Alimentação Escolar), fiscalizando a aplicação dos recursos públicos e a gestão das políticas educacionais, seja em relação às lutas sindicais no âmbito municipal (CORES) e algumas lutas educacionais específicas, como os Fóruns (EJA, Inclusão Escolar).

No desenvolvimento do trabalho, em especial no cap. IV, me detenho nas políticas curriculares privilegiadas por essa gestão da ATEMPA e a que se seguiu a ela. Por ora, convido o leitor a acompanhar uma síntese dessa seção.

3.6 Síntese parcial e análise: História da APMPA/ATEMPA

A opção por historicizar a ATEMPA, com uma maior atenção aos anos que caracterizaram a retomada das lutas (1985 a 1992), teve aqui um significado bastante preciso: eles foram decisivos para que possamos, em contraste, entender como uma década e meia depois de criada, a Associação se comportaria sob o que denominei de *trabalhismo de terceira geração*.

Parece claro que há muitas continuidades e semelhanças nas lutas levadas a cabo pela ATEMPA, seja em relação a suas pautas e ao conteúdo delas, seja em relação a sua forma organizativa. Porém são justamente as descontinuidades que exigem do pesquisador um olhar mais atento, e, é claro, mais trabalho para percebê-las e fazer análises mais aprofundadas. Foi o que busquei realizar ao longo deste capítulo.

Para tentar encontrar as primeiras conexões e respostas plausíveis desde o problema de pesquisa - Como se caracterizam as formulações e ações da ATEMPA, a partir dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuam, em relação às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de

2005 a 2012 - foi necessário refazer os passos de uma história que remonta a pelo menos cinco décadas e de seus distintos contextos. Não o fiz por diletantismo ou pelo interesse da recuperação em si dessa história tão pouco conhecida – que seria plenamente justificável – mas por entender que ela é essencial para a compreensão do que em que a ATEMPA se transformaria, suas opções, seus dilemas e desafios.

Faço a seguir a síntese em duas camadas analíticas que se complementam e que são, portanto, indispensáveis entre si: uma, no plano das lutas da Associação; outra, no plano dos grupos políticos¹⁷⁰ que lhe animaram. Vamos à primeira das camadas: a dos grupos políticos presentes nessa história, importantíssima para que possamos avaliar as escolhas das situações-problemas que analiso logo adiante. Na sequência, apresento um apanhado da dimensão das lutas político-pedagógicas e curriculares travadas no período.

De 1964 a 1967, a APMPA teve uma efêmera existência. Surgida no contexto das lutas sociais dos primeiros anos da década de 1960 e influenciada pela mobilização e a efervescência do período, bem como de colegas professores da Rede Estadual, assim como da categoria municipal, a APMPA teve uma vida curta. Nascida no pós-golpe civil-militar de 1964, com um programa bastante modesto, ficaria inativa por 18 anos.

De 1979 a 1984, um grupo de educadores da rede municipal, vinculados ao nascente PT, mais especificamente ao coletivo que daria origem ao agrupamento e depois tendência interna Democracia Socialista (PT), junto com algumas das lideranças de orientação liberal e liberal-progressista que haviam fundado ou apoiado a criação da APMPA¹⁷¹, elaboraram as condições para a retomada da

170 É preciso refutar a concepção simplista, muito ao gosto do senso comum, que repete à exaustão que “as esquerdas se dividem”, que “os grupos são divisionistas”, e outras expressões que difundem uma tese ingênua na busca de uma suposta unidade perdida, visão romântica e idealizada muito própria de quem se encontra distante das instâncias e organizações de esquerda ou conhece muito pouco das suas histórias. Nesses espaços a exposição de argumentos e os debates são comuns e fazem parte da cultura política desse meio, para além de uma pura e simples luta pelo poder interno. Deixo claro, portanto, que o interessa aqui não é esgarçar as diferenças políticas por algum um desejo insano, mas de trazê-las para um primeiro plano, para que se compreenda, analise e interprete as concepções político-pedagógicas e curriculares dos grupos políticos atuantes e que influíram, no mais das vezes decisivamente, nos rumos tomados pela ATEMPA.

171 Isso não quer dizer que não houvesse nesse meio quadros políticos mais radicalizados e conscientes do que acontecia. A suas presenças e inserções podem via a ser melhor detectadas com investigações mais detidas no período. É o caso de militantes orgânicos do partidão (PCB) ou identificados com ele. Alguns dos professores advindos dessa e de outras tradições de esquerda, mas refratárias, dariam uma contribuição significativa nos anos 1990 junto à direção da ATEMPA, como se perceberá nos depoimentos aqui inseridos.

Associação, bastante influenciados pelo ciclo de lutas vivido pelo CPERS e pelos novos ventos trazidos pelo denominado novo sindicalismo.

De 1985 a 1998, A APMPA cumpre um papel de transição, quando o grupo petista se fortalece e consegue transformá-la na ATEMPA (1992). Até 1998, a Associação teve a condução do grupo político majoritário da Democracia Socialista (PT) que, a partir de 1992, deslocou sua intervenção e seus principais quadros para os governos petistas que se sucederam na capital e particularmente, para a SMED. Embora a Secretaria passasse a ser sua prioridade de intervenção, ainda assim mantinha o controle político sobre a Associação. Esse período foi marcado fortemente por fatores externos: as mobilizações em torno da Campanha das “Diretas Já”, pela Assembleia Nacional Constituinte, pela quase vitória da Frente Popular às eleições presidenciais em 1989, pelas mobilizações em torno do *impeachment* do Presidente Collor, em 1992, último suspiro de um ciclo de ascensão e mobilização popular do período (SECCO, 2012, p.128).

De 1998 a 2007, por três gestões sucessivas, a ATEMPA foi conduzida por uma coalizão de ativistas vinculados a partidos e coletivos de esquerda (PCdoB, PCB, e na última gestão também o CEDS) que se opunham à política da entidade até então existente e também à política pedagógica da SMED, embora os partidos citados fizessem parte da Frente Popular e tivessem presença no governo municipal (exceção feita ao CEDS).

De 2007 a 2013, por duas gestões, a ATEMPA voltaria às mãos de uma maioria petista. Na primeira gestão (2007-2010), com uma chapa pura de militantes da Democracia Socialista (PT). Na segunda gestão (2010-2013), com uma composição da DS, ainda majoritária, com outros campos petistas (Movimento PT e UPS), com o qual compunham uma maioria simples, e com o CEDS, no qual foi possível perceber uma maior politização da luta associativa e sindical.

Feita uma breve síntese da presença dos grupos políticos e dos intelectuais orgânicos que estiveram em sua direção ao longo dessas quase cinco décadas e suas relações, do ponto de vista das lutas mais amplas apresento uma segunda camada de análise, em torno dos significados mais amplos dessa trajetória.

Ao realizar um trabalho em uma perspectiva da análise relacional, uma das primeiras questões a observar é que um problema não pode ser tratado fora de seu contexto e de sua historicidade, sob o risco de pecar pela superficialidade.

A história da ATEMPA e de sua antecessora, a APMPA, não importa tão somente como uma sucessão encadeada dos fatos e marcos mais significativos de uma trajetória institucional, mas nas próprias representações que os gestores da ATEMPA fizeram sobre essa história. A forma de contar e evocar essa memória é também reveladora de um lugar e uma concepção.

O ciclo de lutas e a própria organização da ATEMPA no seu nascedouro, como sucessora da APMPA, está indelévelmente associado a três fatores. Dois deles são de ordem externa e outro, interno. O primeiro é o contexto de reorganização da classe trabalhadora no ocaso da ditadura civil-militar, em especial o movimento sindical e o movimento público dos professores da rede estadual de educação, aglutinados em torno do CPERS. Esse fenômeno teve, como vimos anteriormente, uma influência bastante significativa para os educadores no município. O segundo elemento é o envolvimento e participação dos educadores em coletivos e organizações de esquerda, em especial aqueles no âmbito do Partido dos Trabalhadores¹⁷², que funcionava como um polo de atração e difusão das correntes de esquerda no meio sindical. O terceiro fator, de ordem doméstica, interna à própria administração municipal, foram os movimentos pendulares de tensões e aproximações com os gestores locais, a partir da proposição da Administração Collares em torno da criação de um Plano de Carreira, o que exigiu que os trabalhadores passassem a ter um processo de organização, de representação e mobilização para obterem as conquistas desejadas. Esse processo seria acelerado e turbinado com a vitória da Frente Popular, capitaneadas pelo PT, nas gestões municipais que se seguiram, que marcou a trajetória da ATEMPA até muito recentemente.

Na última década, a presença de governos pedetistas na SMED, agora sintonizados com uma gestão federal, inclusive no Ministério de Educação, novamente reacendeu o debate em torno do papel do associativismo docente em relação aos governos e às políticas educacionais e curriculares por eles propostas. E como já pudemos ter uma mostra, esses elementos reverberam no meio associativo docente.

172 Devido a esse não se constituir como o período ao qual essa pesquisa pretende se deter, recomendo a leitura do consistente e bem fundamentado trabalho de Machado (2005) a respeito da influência no âmbito partidário. Nesse trabalho ele historiciza e analisa o envolvimento das tendências petistas em Porto Alegre em torno dos projetos educacionais para a gestão da capital gaúcha em diferentes espaços, inclusive na ATEMPA.

Diferentemente de outros contextos, como na rede pública de São Paulo (MATOS, BAUER, 2013; PAULA, 2011) e do Rio de Janeiro (RÊSES, 2008), em Porto Alegre houve um sucesso relativo nas ações da ATEMPA no sentido de afirmar entre os docentes a identidade dos professores como educadores, para além das especializações. A existência de administradores escolares, inspetores escolares, supervisores escolares, orientadores educacionais na RME, como carreiras constituídas, poderia ter significado uma certa restrição e um divisionismo que não aconteceu¹⁷³. Analiso a seguir um episódio acerca da identidade da ATEMPA que, creio, auxilia nessa compreensão.

É significativo o estudo de um concurso para possíveis logomarcas da ATEMPA, localizados no arquivo da Associação¹⁷⁴. Elas indicam uma referência que parece traduzir certa identidade a ser buscada¹⁷⁵. Das cinco proposições, em três delas aparecem figuras que evocam a figura do professor homem. Uma delas com ele lendo, sentado, e outras duas em pé, com um livro sobre o braço. Uma, com letras sendo contornadas por dois *clips*, e uma última, com letras estilizadas, em preto e branco. A vencedora foi a logo que trazia em letras garrafais a ATEMPA e um lápis que se sobressai sob a letra E¹⁷⁶. Acabou sendo uma marca utilizada desde então nos boletins informativos, jornais, no sítio na web, nos papéis timbrados, portanto oficiais.

Não deixa de ser curioso que o CPERS-Sindicato, em um período anterior a essa construção, a partir da greve de 1985, passe a utilizar a sineta como o símbolo do magistério gaúcho, apesar de ter bandeira e um hino próprio. Os “sinetaços”, desde então, marcam com frequência a contrariedade dos educadores em relação às políticas governamentais (CPERS, 1985:29) e são, como bem analisaram Gandin e Hypolito (2003, p.84-85), um bom exemplo de como um signo hegemônico, utilizado para demonstrar autoridade e a marcação dos tempos escolares é

173 A política levada a termo pelas APs de não realização de concurso público para tais funções, além de abrir a possibilidade para que as funções de supervisão necessitassem tão-somente de uma especialização ou mesmo de não as exigir, como o caso da Coordenação Pedagógica na EJA, favoreceram o êxito de tal agenda. Maiores informações acerca da trajetória dos especialistas em educação na RME podem ser consultados em um dos Cadernos Pedagógicos produzidos no contexto do Projeto Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 1996b).

174 Concurso de Logomarcas. ATEMPA. s/d.

175 A análise dos Estatutos da APMPA, ainda em sua versão inicial, de 1964, revela que já se previa em seu artigo n. 71, a criação de “bandeira, distintivo e insígnia próprios”. Estatuto. 10 nov. 1964. F. 17. APMPA.

176 Nos anexos foi incluída uma reprodução da logomarca.

ressignificado com um símbolo de luta por justiça social, democracia e educação pública.

Uma identidade se constrói a partir de ideias, mas também através de símbolos, memórias e de uma mística demarcadora de um lugar e de um pertencimento (BILHÃO, 2000). No caso da ATEMPA, esses traços estão longe de se vincular às lutas gerais da classe trabalhadora, ao internacionalismo, às campanhas de solidariedade, às jornadas de lutas que aproximam campo e cidade, a marcos entre educadores e modelos de desenvolvimento, à mística da militância, presentes em organizações que tem uma perspectiva mais ampla da luta social¹⁷⁷. Embora se reconheça como uma associação de trabalhadores em educação, a ATEMPA ainda se mostra, ao longo desse período, uma entidade eminentemente de professores. E a simbologia parece referendar e selar essa identidade.

Não obstante no processo da pesquisa tenha se verificado o quanto foi incorporado como uma questão de princípio a expressão *trabalhadores em educação*, que é reveladora de uma nova identidade pretendida por parte do funcionalismo que atua no âmbito da educação, ela se revelou uma projeção identitária no nível do discurso dos ativistas mais aguerridos e teve alguns espaços de participação dos não docentes, que só parece confirmam a regra. As perdas e a falta de conquistas dos funcionários de escolas ao longo do período são reveladoras de uma dificuldade de ultrapassar a dimensão de uma solidariedade abstrata: não foram incluídos no Plano de Carreira do Magistério, não obtiveram um desejado Plano de Carreira dos Funcionários de Escola, não conquistaram novos concursos públicos e foram paulatinamente substituídos por estagiários e terceirizados, que hoje ocupam celeremente os espaços dos efetivos na grande maioria nas escolas¹⁷⁸.

Em que se reconheçam os esforços das lideranças e ativistas da ATEMPA e da difusão dessa categoria como algo que se transformou em lugar-comum em muitos meios, de fato ela não encontrou correspondência na realidade, configurando aquilo que Dubar (2005. p.137-141) aponta como sendo um conflito estruturante de identidade, ou seja, uma não sincronia entre processo de objetivação (“transações

177 Há muitos exemplos possíveis de indicarem esse caminho junto a Movimentos Sociais e Populares como aqueles ligados a Via Campesina, em especial o MST, e as experiências das CEBS e da Consulta Popular. Destaco as sistematizações metodológicas dessas experiências desse tipo, presentes em produções como as de Betto, Boff e Bogo (2010) e Peloso (2012).

178 Dados da Greve dos municipais de 2007, sistematizados pelo Comando de Greve e analisados por VIERO (2008a, p.347), indicavam a presença de 60% de estagiários nas Escolas de Educação Infantil, em um flagrante descompromisso com a qualidade do trabalho nas escolas.

externas”) e subjetivação (“transações internas”) – identidade atribuída e identidade assumida - e que parece longe de uma resolução satisfatória, já que a incipiente experiência de classe (THOMPSON, 1981, 1987a) não foi suficientemente capaz de, através de lutas e embates, produzir na ação e reflexão um novo patamar de construção identitária. As diferenças socioeconômicas, de condições de vida, de trabalho, de linguagem, de valores, de status e de prestígio social entre professores e funcionários, tão visíveis nas escolas, não se subvertem com um discurso bem intencionado em torno de uma linguagem inclusiva que, diga-se de passagem, é produzida intelectualmente e controlada pelos professores¹⁷⁹.

Para Oliveira (2006, p. 218), que conduz seu raciocínio na mesma direção, trata-se de uma “identidade cindida ou jamais constituída”, colocando em questão se em algum momento o conjunto dos trabalhadores nas escolas se identificou como sendo *trabalhadores em educação*. Apesar da contundência da questão posta, tendo a concordar com a análise de Cardoso (2011). O autor lembra de que, se há algo de artificialidade no termo “trabalhadores em educação”, ele nasceu em um contexto de lutas gerais da classe trabalhadora, de luta pela abertura política depois de uma longa ditadura civil-militar, o que justifica o que autor chamou de uma “utopia generalizante” (CARDOSO, 2011, p.207). Embora a tentativa de unificação seja nova, o problema é antigo: disputas entre o magistério primário e secundário, entre professores contratados e concursados, entre especialistas em educação, administradores e educadores “pó-de-giz”, entre outras distinções, revelam a heterogeneidade do próprio magistério e se estendem pelo menos há um século, segundo pesquisas, como as de Vicentini e Lugli (2011).

A ATEMPA, ao longo de sua história, se afirmou, desde seu nascedouro, como uma associação de caráter sindical. As ações desenvolvidas, no período analisado (2005-2012), em relação às gestões do poder local, ainda que oscilantes dependendo da conjuntura, contribuíram significativamente para um novo patamar de organização dos educadores e também dos municipais de um modo geral. SIMPA e ATEMPA mutuamente se fortaleceram no período, o que mostrou uma rara

179 Pode ser promissora para uma melhor compreensão do fenômeno, a análise em torno de uma situação que mobilizou a ATEMPA e o SIMPA em período recente (2013-2014): a luta das monitoras de escolas pela ampliação de seus direitos funcionais e pedagógicos. Funcionárias, por direito, e educadoras de fato, o que parece estar em consonância com as reflexões que realizei ao longo do texto em torno das demandas aut centradas nos educadores.

capacidade de convergência entre entidades atuando sob uma mesma base de trabalhadores.

A Associação cumpriu um papel importante na conquista e manutenção de um patamar de razoabilidade em relação às condições de trabalho, carreira e salário nas escolas da RME, na medida em que se colocou ativamente na negociação com as gestões locais, de uma década até aqui, coirmanada com o Sindicato dos Municipários. Foram justamente as lutas e conquistas¹⁸⁰ do período que deram condições para que se alavancassem paulatinamente as questões envolvendo a política educacional e curricular, ganhando importância nas pautas propostas.

Essa não é, contudo, uma história linear e ascendente. A análise documental da própria ATEMPA indica períodos nos quais a entidade dedicou maior ou menor incidência na política pedagógica. A ATEMPA, ao mesmo tempo em que foi protagonista de muitas mudanças significativas, sobretudo em relação aos pilares da concepção de gestão democrática da escola e do sistema educacional, foi provocada e influenciada em suas pautas e formas de ação – de acordo com o momento político vivenciado na Secretaria Municipal de Educação, no governo municipal e, mais recentemente, no último decênio, no contexto mais amplo e globalizado das políticas econômicas, sociais e educacionais. De modo análogo, ela não pode ser entendida satisfatoriamente sem que possamos construir os nexos de dupla via com outros espaços institucionais, como o Conselho Municipal de Educação e a Câmara Municipal de Vereadores.

As disputas em torno de sua condução por parte de intelectuais críticos, inscritos no largo espectro da esquerda, muitos deles atuando em coletivos orgânicos, fizeram com que, através da Associação, se expressasse um debate mais amplo em torno dos dilemas dos intelectuais críticos em um período histórico marcado por uma crise de projeto histórico e de referenciais políticos-educacionais, como veremos mais adiante.

Apresentei esta síntese acerca da história da APMPA e da ATEMPA, em duas camadas que se pretenderam complementares: aquela que explicita suas composições políticas e aquela que trata da dimensão das lutas e conquistas. Creio

180 A existência, por exemplo, do Estatuto do Servidor Municipal (1985) e do Plano de Carreira Municipal (1988) certamente foram instrumentos poderosos que foram evocados reiteradas vezes para que frente aos gestores na municipalidade pudessem ver contempladas muitas de suas reivindicações.

ser necessário, antes de passar ao próximo capítulo, informar o leitor brevemente acerca de como a ATEMPA se estrutura e rege seu funcionamento.

3.7 Estrutura e caracterização da ATEMPA

Atualmente, a Associação tem um grau de organização e incidência significativa na base social da rede. Em dezembro de 2012, reunia 2.622 associados, entre professores, monitores, técnicos educacionais e funcionários de escolas, além de educadores lotados junto aos equipamentos da SME - Secretaria Municipal de Esportes¹⁸¹.

A estrutura da Associação, desde 1992, quando houve uma reestruturação estatutária a partir da referência da APMPA¹⁸², assume contornos democráticos expressos, por exemplo, através da superação do modelo verticalizado de direção, ainda tão comum no meio sindical. Os diretores são nove. Três são diretores gerais e seis diretores de pastas específicas: Administração e Organização, Assuntos Sindicais, Finanças, Assuntos Educacionais, Imprensa e Divulgação, Saúde e Condições de Trabalho¹⁸³. Cada mandato tem a duração de três anos. A escolha se dá por processo eletivo entre os filiados e não há proporcionalidade entre as chapas na composição da direção. Semanalmente a direção se reúne para debater e encaminhar as ações da Associação.

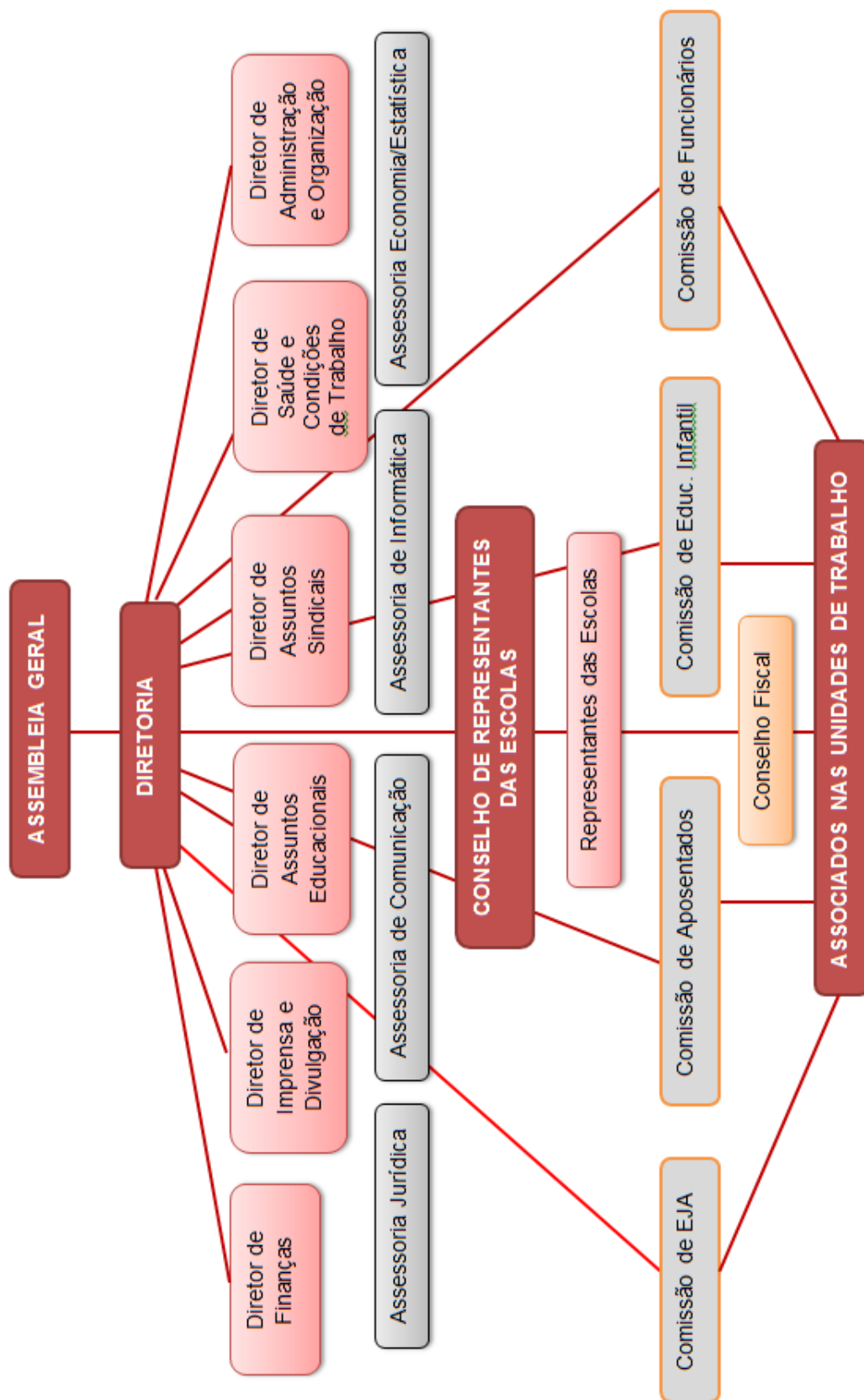
A seguir apresento um organograma construído a partir dos documentos consultados:

181 Em 2005 (Julho), ano inicial de referência para essa pesquisa o número de filiados era de 2.484 associados: Professores: 1.605, Funcionários: 260, SME: 30, Aposentados: 727. Para um maior detalhamento do perfil dos associados e análise histórica da evolução dos associados do período consultar Anexo Quadro de Associados. Fontes: Levantamento ATEMPA. Secretaria. Dez/2012; Relatório ATEMPA. 2005.

182 Estatuto. ATEMPA. 1992.

183 Nos anexos um organograma apresenta a estrutura.

DIAGRAMA: INSTÂNCIAS ORGANIZATIVAS DA ATEMPA



As assembleias são as instâncias máximas de decisão, com regularidade e ampla divulgação entre os associados. Acima da direção, há um Conselho de Representantes das Escolas (CR), eleito entre os pares. Os diretores da Associação se reúnem mensalmente para tratar das demandas dos associados e gerir a entidade. Todas as decisões importantes passam pelo CR e pelas Assembleias.

Apesar de reconhecidos pelos associados como significativos, alguns dos representantes das escolas no CR têm presença ocasional, e muitos sequer participam. No período de 2009 a 2011, a ATEMPA tinha 33 representantes de escolas eleitos. No período de 2011 a 2013, eram 32 representantes¹⁸⁴. Ainda que algumas escolas tenham representantes e não os formalizem, para um conjunto de 96 escolas é uma representação pequena, de um terço. As escolas infantis (34) e os jardins de praça (7) são as que menor participação tem no CR¹⁸⁵.

Dependendo da gestão junto à SMED, mais ou menos horas são disponibilizadas pela administração municipal para a representação dos educadores na direção na Associação. No período, oscilou entre 80 e 180 horas, distribuídas como melhor aprouver à gestão da Associação, implicando em liberação total ou parcial de alguns diretores. Os que não obtém liberação acabam militando para além de sua carga horária, em geral de 40 horas semanais.

As principais atividades dos diretores envolvem como ações¹⁸⁶: a coordenação de reuniões, encontros, seminários e assembleias; a intervenção nesses espaços; a organização dos trabalhadores nas unidades de trabalho; o atendimento às demandas e consultas dos associados; a participação em atividades quanto demandados ou convidados pelas escolas; a elaboração de textos para boletins e atividades de propaganda; discussões com as comunidades; articulação junto ao sindicato e a outras associações de trabalhadores na esfera municipal; organização de atos públicos; representação em audiências com autoridades educacionais; representação nos conselhos nos quais a Associação possui assento.

184 Conselho de Representantes – CR. Relatório de Atividades 2011. ATEMPA. p.1.

185 Verificar nos anexos o quadro de filiados na ATEMPA, que comprova essa assertiva. Entre os fatores que podem explicar a participação menor estão a falta de professores e monitores nas escolas infantis, o que levaria a uma sobrecarga de trabalho, impedindo a saída em horário de trabalho para participar das reuniões, além da pressão das direções das escolas, a grande maioria indicadas pela SMED, que impediria a saída das representantes para participarem das atividades da ATEMPA.

186 Estatuto ATEMPA.1992. Art.23 a 40, p.4-8.

Instância com grande importância na estrutura associativa, o CR é integrado por trabalhadores eleitos por seus pares nas unidades, no mês de setembro, para um período anual. Para ser um representante na escola é necessário ser eleito entre os colegas na unidade de trabalho. Em sua página na web, a ATEMPA informa a existência de quatro comissões de trabalho: EJA, Aposentados, Educação Especial e Educação Infantil. Todavia, ao longo do processo, elas se mostraram bastante sazonais, com funcionamento intermitente. A Comissão da EJA é que se manteve razoavelmente ativa ao longo do período; as outras não tiveram uma existência real, como a da Educação Especial. A de aposentados funcionou no período de 2004 até 2007. A da Educação Infantil teve destaque no período recente, em função da luta das monitoras, a qual teço alguns comentários adiante.

A ATEMPA não é uma entidade que possua colônia de férias ou parque esportivo. Só a partir de 2012 teve sede própria, uma sala comercial em um prédio comercial no centro histórico da cidade. Não oferece convênios médicos¹⁸⁷, não possui outros convênios com redes de farmácias, centros culturais, academias e comércio em geral¹⁸⁸. Além dessa estrutura, a Associação possui um veículo como patrimônio. Aluga ainda uma sala ampla para reuniões no mesmo prédio em que fica sua sede. Antes disso, locava salas na av. Alberto Bins, no centro da Cidade. Na década de 1990, alugava uma sala na Galeria Santa Catarina, na av. Voluntários da Pátria, também no centro histórico da cidade; mais tarde, em 1992, trocou-a por duas salas no mesmo prédio¹⁸⁹.

A ATEMPA conta com dois funcionários que exercem as funções de motorista e de auxiliar administrativo. Como não tem um caráter de assistência social, a ATEMPA tem uma taxa de mensalidade considerada baixa, equivalente a 1,3% do salário mínimo nacional do período¹⁹⁰, descontado diretamente da folha salarial e repassado pela PMPA à Associação. Uma advogada presta assessoria jurídica à ATEMPA nas questões funcionais e administrativas relativas à SMED e dá

187 Em 2011 a ATEMPA renovou um convênio existente com a Uniodonto para assegurar descontos no atendimento odontológico, facultativo aos associados, mediante a adesão voluntária. Fonte: Convênio Uniodonto. Boletim ATEMPA, Junho de 2011. p.2.

188 Na gestão 1998-2001 foi feito um esforço de oferta de descontos a partir a apresentação da carteira de associado da ATEMPA. Chegou a se elaborar um guia de convênios, mas a iniciativa não teve continuidade. Fonte: Convênios ATEMPA (Caderno). s.d.

189 Ata n. 16/92. 7 de julho de 1992. ATEMPA.

190 Em torno de R\$ 11,00 mensais (valor de Abr/2014). Os funcionários contribuem com 50% deste valor.

expediente, atendendo sem custos para os associados nas questões funcionais e de carreira.

Desde os primeiros momentos de retomada da APMPA até o presente, sempre houve uma preocupação acentuada com a comunicação com o conjunto da categoria. Diversos veículos e formatos foram experimentados: clippings especiais, socializando a produção jornalista, em várias páginas, para discussão nas escolas¹⁹¹; informativos feitos artesanalmente, com letra-set, tesoura e cola; textos escritos em máquinas datilográficas e reprogramados; jornais formato standard em papel jornal do início dos anos 2000; boletins coloridos em folha dupla, tamanho A-4, dos anos 2010; boletins eletrônicos on-line e páginas nas redes sociais na internet.

Esses veículos são importantes instrumentos para verificar as questões que emergiram no período como significativas, assim como o nível de importância dado a elas pela ATEMPA. Com periodicidade regular e com uma tiragem suficiente, os periódicos vão para as escolas através da própria SMED¹⁹². Eles sintetizam, em boa medida, as percepções das lideranças e da categoria em torno das políticas curriculares empreendidas pelos gestores.

A ATEMPA tem assento em diversos Conselhos e Fóruns¹⁹³: Conselho Municipal de Educação; Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB¹⁹⁴; Conselho Municipal de Alimentação Escolar¹⁹⁵; Fórum pela

191 Caderno República da Ignorância. APMPA. Nos. 1, 2, 3. 1991. Assessoria de Imprensa (Especial Folha de São Paulo).

192 A SMED tem um sistema instituído de comunicação com as escolas em que semanalmente as escolas enviam um representante para apanhar as correspondências na sede da Secretaria. A ATEMPA em acordo com a SMED deixa os seus comunicados e produções no setor responsável endereçado ao seu representante nas escolas, que ao recebê-lo socializa com os colegas.

193 Neste trabalho me abstenho de fazer uma análise da participação dos representantes junto a PREVIMPA, Conselho de Alimentação Escolar e ao Conselho do FUNDEB. Contudo apresento uma pequena sinopse de suas funções para conhecimento do leitor. Tal escolha se deve ao fato de privilegiar na pesquisa aqueles espaços de representação no qual as políticas curriculares estiveram em um primeiro plano da intervenção.

194 O Conselho do FUNDEB conta com dois representantes do segmento dos funcionários e dois professores, normalmente aprovados no Conselho de Representantes da ATEMPA. Até 2012 tinha o mandato de um ano, passando a para permitir uma recondução desde 2013. O conselho fiscaliza a aplicação dos recursos, que são redistributivos ao retornar ao município a partir do número de matrículas de alunos na Rede Municipal de Ensino: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Lei Complementar Nº 589, de 19 de fevereiro de 2008. Conselho Municipal de acompanhamento e controle social do FUNDEB.

195 O Conselho da Alimentação Escolar (CAE) assegura o assento a ATEMPA com a indicação de dois representantes; um pelo segmento professor e outro pelo segmento funcionários. Sua origem é recente, de 2010, e prevê que em conformidade com o artigo 18 da Lei 11.947/2009 e com o artigo 26 da Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino – FNDE, que os estados e municípios instituíam seus conselhos em cuja função principal é acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar. Fonte: PORTO ALEGRE. Lei complementar nº 455,

Inclusão Escolar; Fórum Estadual da EJA; Conselho de Administração do Previmpa¹⁹⁶. Além disso, seus membros, quando eleitos, participam como titulares no CORES – Conselho de Representantes junto ao SIMPA.

Eis, portanto, a ATEMPA, vista em seu funcionamento, sua estrutura, história, composição política e principais lutas travadas. No próximo capítulo, me detenho na caracterização e análise das gestões à frente da Secretaria Municipal de Educação, terreno, por excelência, por onde a Associação transita.

de 1º de setembro de 2001. Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE, e dá outras providências.

196 O PREVIMPA – Departamento de Previdência dos Municípios é o órgão gestor do regime próprio de previdência para os servidores municipais de Porto Alegre. Na estrutura do Previmpa há dois conselhos, com participação paritária dos servidores: Conselho de Administração, órgão deliberativo das diretrizes gerais e da gestão institucional, e Conselho Fiscal, órgão de fiscalização financeira. A representação dos servidores da prefeitura se dá por uma composição de chapas. No biênio 201-2014, por exemplo dos 18 membros eleitos para o Conselho de Administração, cinco foram da ATEMPA (ATEMPA na fiscalização do PREVIMPA. Jornal da ATEMPA. Dez 2012. p. 2).

IV - CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA SMED-POA

No capítulo anterior, apresentei a concepção de associativismo docente com a qual opere, reconstitui a história do associativismo entre os trabalhadores e, em particular, o associativismo docente, evidenciando como se deu o processo de coexistência com o sindicalismo dos trabalhadores em educação no âmbito da educação básica. Particularmente, situei nessa trajetória o surgimento da APMPA, antecessora da ATEMPA, a qual apresentei uma caracterização básica, dando destaque para os períodos pelos quais atravessaram os grupos dirigentes e suas composições políticas, além dos principais traços de cada uma de suas gestões. Observei, ainda, que a constituição da ATEMPA se insere em um largo processo de organização da classe trabalhadora e dos trabalhadores em educação de uma maneira especial, desde a cultura associativa até a organização sindical propriamente dita.

Cabe agora situar como se inscreve a ATEMPA no âmbito das políticas educacionais da RME, pelo menos nos traços que julgo essenciais para a compreensão de suas relações com as questões que envolvem o debate das políticas curriculares advindas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Início fazendo uma breve caracterização do perfil quantitativo da rede própria, de sua oferta de creches comunitárias, através dos convênios de atendimento na Educação Infantil, e da Educação de Jovens e Adultos, a partir de dois programas distintos.

A RME é composta por 96 escolas: 48 de Ensino Fundamental, 34 escolas infantis, sete jardins de praça, quatro escolas especiais de ensino fundamental; uma escola de surdos de ensino fundamental, uma escola de educação básica e uma de Ensino Médio e pós-médio. Estão matriculados 54.404 alunos na Rede própria. Em 35 das escolas, é ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que uma delas é exclusivamente de EJA.

TABELA – UNIDADES DA REDE MUNICIPAL E REDE CONVENIADA
(2005 E 2012)

Tipos de Estabelecimentos	Número de Unidades (2005)	Número de Unidades (2012)
Escolas Municipais de Educação Infantil	33	34
Jardins de Praça	07	07
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	45	47
Escolas de Educação de Jovens e Adultos	01	01
Escolas Municipais de Educação Especial (EF)	04	04
Escola Municipal Bilíngue (Surdos, EF)	-	01
Escolas de Ensino Fundamental e Médio	01	01
Escolas de Ensino Médio (EM)	01	01
Creches Comunitárias conveniadas	133	208
Mova/Brasil Alfabetizado	30	0

FONTE: Anuário Estatístico 2012. PMPA, n.12. p.213.

TABELA - NÚMERO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA RME
(2005-2012)

Função	2005	2012
Professores	3.879	4.027
Especialistas em Educação	40	16
Monitores	-	396
Funcionários		1.056
Empregados terceirizados	-	919
Total	3.919	

Fonte: Anuário Estatístico 2012. PMPA, n.12., p.214; JURACH (2011).

Do ponto de vista metodológico, é bastante desafiador a um pesquisador traçar planos amplos de políticas públicas e educacionais em particular. No caso, tento seguir os conselhos de Leher, que alerta acerca do risco mais comum, o de se estabelecer “comparações com o governo imediatamente anterior, indicando avanços e retrocessos” (2010c, p.370). Para o autor, essa é “a linha usual dos intelectuais-funcionários a serviço de um novo governo”. Por outro lado, tentei evitar

fazer a curvatura da vara na outra direção, o de “adotar os parâmetros do governo anterior como base para a comparação”, pois o trabalho aceitaria, implicitamente, a lógica subjacente constitutiva desse governo.

Penso fazer sentido essa observação metodológica dada a ampla difusão, política e acadêmica, das experiências em torno dos governos das Administrações Populares sob o comando do Partido dos Trabalhadores nas décadas de 1990 e no início dos anos 2000. Não as tomo como objeto de comparação e tampouco as considero como paradigmáticas e essencializadas, algo muitíssimo comum em tantos estudos. Além do mais, evito apresentar as gestões pedetistas como o suprassumo da inovação, em uma comparação mecânica e linear. Procuo uma caracterização enxuta dessas experiências no curso histórico das transformações curriculares sob as lentes da ATEMPA. A incursão até o início das gestões petistas tem um sentido especial no trabalho, ela constitui uma espécie de *alter ego* de alguns dos intelectuais-ativistas da ATEMPA, como será possível acompanhar mais adiante.

4.1 Administrações Populares sob o signo das gestões petistas (1989-2004)

Concentro meu esforço em torno de um recorte temporal que antecede em uma década o período a ser estudado (2005-2012). Tal delimitação se explica dada a experiência que teve Porto Alegre de ter continuidade político-administrativa ao longo de quatro gestões, o que favoreceu estudos sobre a RME, em especial desde meados dos anos 1990. De modo análogo, as gestões que se seguiram ao período de gestão da Frente Popular (1989-2004) herdaram uma rede com marcas muito profundas das experiências das gestões anteriores, o que justifica mais uma vez um olhar atento às pesquisas realizadas.

É pertinente reconhecer que são muitos os trabalhos que têm investigado em diferentes ângulos, perspectivas e temáticas, as experiências das Administrações Populares no plano educacional. No inventário realizado, que constou no projeto que deu origem à pesquisa (MELLO, 2013c), identifiquei em torno de setenta produções de mestrado e doutorado, a maioria realizada junto ao próprio Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. No decorrer da pesquisa, cerca de vinte outros trabalhos foram acessados. Alguns deles estarão presentes no diálogo que

segue, porém preferi trazê-los à baila na medida em que desenvolvo as situações-problemas destacadas (FREIRE, 1983).

Abstenho-me de fazer uma detalhada caracterização das gestões petistas, já que meu foco se concentra no período das gestões que lhe sucederam. Para o leitor interessado, sem dúvida as análises realizadas com propriedade e esmero por Gandin (2002, 2008, 2011a, 2011c, 2013) são referências indispensáveis. Se não me aprofundo na descrição das APs, por outro lado não me privo de fazer uma avaliação-síntese delas com base em algumas das produções que considere pertinentes a partir do que a literatura especializada oferece. E o faço por uma razão muito simples: sem ela não se compreende a ATEMPA no período subsequente.

A concepção petista vigente à época da vitória da Frente Popular, em 1988, refletiu-se na composição do secretariado. A escolha foi a de quem apresentasse potencial de enfrentar problemas crônicos como a não aprendizagem, a reprovação escolar e a ampliação do acesso às escolas de Ensino Fundamental – uma resposta ao que se consideravam os aspectos mais problemático na gestão de Neuza Canabarro (PDT) à frente da Secretaria, em uma rede numericamente bastante modesta.

A escolha de Esther Grossi (1989-1992), professora vinculada ao GEEMPA, especialista em alfabetização, significou uma opção que trouxe para a RME as contribuições das referências do construtivismo interacionista, enriquecido pelas descobertas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. A indicação de Grossi como Secretária de Educação garantia modificações substanciais na relação de professores e alunos com o conhecimento. Para os educadores, esta significou a recuperação da paixão de ensinar, articulada com a “paixão de aprender”, logomarca emblemática do período (MELLO et alii, 1996, p.10).

Entretanto, o processo mais amplo de esgarçamento dos espaços de gestão pública da cidade e ampliação de lugares de participação e empoderamento do cidadão na formulação e controle das políticas sociais firmaram experiências que se tornariam marcas indelévels para a cidade. Entre os principais instrumentos que marcaram a experiência em torno da participação comunitária estão o Orçamento Participativo da Cidade (OP), os Conselhos de Direitos e o Congresso da Cidade (FEDOZZI, 2000).

Essas experiências, somadas ao perfil da própria Secretária – que desagradava aos grupos mais à esquerda do PT e da Frente Popular –, acabaram levando a que na segunda gestão fosse dada mais ênfase ao processo amplo de mudanças que a cidade vivia. O nome escolhido para representar essa mudança, depois de uma série de disputas internas no PT, foi a do ativista e Professor da UFRGS Nilton Bueno Fischer.

Para um dos pesquisadores que se investigou esse período, Machado (1995), o Governo de Fischer pode ser considerado um governo de transição, sem que houvesse condições para que pudesse ser deixada uma marca própria de governo, pois foram apenas dez meses de gestão.

Segundo Machado (2004, p.139), a Administração Popular, partindo do acúmulo construído na primeira gestão, deu ênfase à gestão democrática e à qualidade de ensino. Para tanto, desenvolveu inúmeras iniciativas desencadeadoras da participação, que estiveram estreitamente conectadas com as próprias ações da ATEMPA, como os marcos legais em relação aos Conselhos Escolares, eleições de diretores das escolas e do Conselho Municipal de Educação. Desse processo derivaria uma reestruturação curricular que teria sucesso, em boa parte, pela continuidade político-administrativa. Mas, além disso, outras razões estiveram na base das mudanças que aconteceram.

Destaco aqui algumas observações presentes na pesquisa de Pooli (1999), particularmente sobre o processo de desestabilização da direção de Fischer na SMED. Para esse pesquisador, as razões para sua saída residiram no fato de que as tendências políticas internas ao PT “imprimiam uma forte pressão sobre a gestão”, desde o segundo mês de gestão, em 1993, “em face das novas propostas [e] rearranjos dos cargos políticos”. Estava instalado um conflito “com os ocupantes de cargos e a equipe de trabalho anterior”, em um “ambiente de disputa, ameaças e desarticulação” (POOLI, 2004, p.198) que impedia efetivamente o desenvolvimento daquelas políticas. O principal artífice desse movimento seria a corrente petista Democracia Socialista, que tinha sob sua liderança outros agrupamentos petistas de menor expressão (POOLI, 1999, p.206).

Um comentário do próprio Fischer, presente originalmente no trabalho de tese de Pooli e que trago a seguir, é bastante enfático a esse respeito. Segundo ele, houve uma oposição sistemática da corrente sindicalista do partido, como da

Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA) e do próprio Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), que tinha uma visão mais ligada às contribuições de Paulo Freire. (POOLI, 1999, p.187).

A mudança de condução da SMED, no início da segunda gestão da AP, teria muitos lances intrincados, até que houvesse uma estabilização programática e de funções internas, sob a condução inicial de Sonia Pilla Vares (1994-1996) e José Clóvis Azevedo (1997-2000), em uma coalizão no campo da esquerda petista, com evidente predomínio da corrente política de Clóvis, a DS.

Uma das pesquisadoras, ativista e gestora com grande contribuição em todos os espaços, Isabel Medeiros (2003) fez um registro significativo que expressa com bastante clareza o grau de articulação e ocupação dos diferentes espaços por parte dos ativistas petistas da Democracia Socialista, que, aliás, se estenderia por muito tempo.

Talvez seja importante referir, por se tratar de elemento constitutivo do processo singular na educação do município, que compunham tanto a direção da ATEMPA quanto do CME militantes do Partido dos Trabalhadores sintonizados em torno de um mesmo projeto de educação. Ainda que não cobrissem a totalidade de cargos nesses espaços, podiam desencadear por dentro dele ações articuladas na consolidação e legitimação desse projeto. Esse fator com certeza fortaleceu esses processos em uma determinada direção, pois são vários espaços da educação municipal "recobertos" por uma mesma matriz política. Também é essa identidade que articula a parceria com os vereadores "petistas" oriundos do movimento dos professores, como é o caso do vereador José Valdir, que no espaço do legislativo municipal trabalhou pela instituição em Lei das propostas de gestão democrática defendida pelo "campo da esquerda". (MEDEIROS, 2003, p.121).

A afirmação programática em torno do eixo democrático que marcaria as gestões sob a denominação de "Escola Cidadã", estava desdobrada em três níveis: democratização do acesso à escola; democratização da gestão; democratização do conhecimento (AZEVEDO, 2007a). Esse projeto bem revela o acento posto em torno da democracia como um eixo vertebrado que perpassava todas as políticas educacionais.

A experiência em torno da elaboração de princípios orientadores para a reorganização curricular pretendida, deu-se através do que se denominou de Constituinte Escolar – uma clara influência do processo que havia ocorrido em âmbito nacional, que produziu a primeira constituição republicana com traços progressistas, fruto de um amplo e vigoroso processo de participação popular. A definição dos Princípios da Escola Cidadã (PMPA, 1996a), através de uma intensa

participação das comunidades escolares, levou à construção, por parte da SMED, de um projeto de reestruturação curricular a partir de uma escola-piloto que viesse a expandir a experiência para toda a RME ao longo da década de 1990.

Os Ciclos de Formação¹⁹⁷ nasceram de uma crítica à escola seriada, tradicional, que fragmenta currículos e grades, marcada pela reprovação e repetência como mecanismos de exclusão, não por acaso, de uma parcela da população já privada de direitos e de bens econômicos, sociais e culturais. Dois pesquisadores que tem se dedicado ao tema com propriedade fazem uma síntese do período que aqui transcrevo:

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre protagonizou, na década de 1990 e início dos anos 2000, um projeto educacional claramente comprometido com uma proposta de educação crítica, que ficou conhecido como Escola Cidadã. Esse projeto foi uma das ações propostas pela Administração Popular – uma coalizão de partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – que durante o período compreendido entre os anos de 1989 e 2004 administrou o município de Porto Alegre. Essa experiência foi palco de diversos estudos e debates no contexto educacional brasileiro e internacional (GANDIN, 2002; GANDIN, 2011; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GENTILI, 2005) especialmente em função das transformações ocorridas na organização da escola e no currículo, a partir dos princípios e das ações introduzidas pelo projeto. A proposta tinha como objetivos centrais romper com o histórico de evasão e de reprovação escolar, bem como enfrentar o desafio de construir uma escola empenhada radicalmente com uma formação democrática, crítica, política emancipatória, enfim, cidadã. (SANTOS, GANDIN, 2013, p.395)

O destaque da proposta em torno do eixo da democratização do conhecimento levou, como indica Gandin (2011a, p. 385), a uma nova configuração de trabalho, com a problematização do conhecimento oficial nas escolas. A nova direção era no sentido de um multiculturalismo insurgente, que, segundo o autor, “lidava simultaneamente com três problemas da educação tradicional: a fragmentação do conhecimento, a neutralidade “aparente” do conteúdo escolar e a absoluta supremacia que as escolas tradicionais conferem ao conhecimento científico/erudito sobre o conhecimento local das comunidades”.

Para dar conta da proposta como um todo foi preciso a ampliação substancial de recursos humanos para uma proporção professor de sala-de-aula – professores

197 Uma organização baseada em três fases de desenvolvimento dos estudantes (infância, pré-adolescência e adolescência), com mecanismos que favorecem o aprendizado dos estudantes como os Laboratórios de Aprendizagem e Turmas de Progressão, além de planejamentos pedagógicos temáticos, coletivos e interdisciplinares a partir da investigação e o diálogo desde os saberes locais, e avaliações de caráter processuais e emancipatórias. Para maiores informações, consultar PMPA (1996b).

de apoio (projetos e setores) que possivelmente não encontra paralelo em redes públicas do país. No período, foi feito ainda um grande investimento em processos de formação continuada e em serviço, com a estruturação de núcleos de assessoramento, seja com o trabalho em temáticas gerais sobre gestão e currículo, como em temáticas transversais, áreas de conhecimentos e componentes curriculares, assegurados a partir de um planejamento entre unidades escolares e administração centralizada. Os grandes seminários nacionais e internacionais realizados ao longo do período, associados às publicações na forma de livros e cadernos pedagógicos, proporcionaram uma ampla repercussão midiática e, de algum modo, a difusão das experiências por acadêmicos bastante influentes em grandes universidades de todos os continentes.

Entretanto, não foi apenas a organização curricular por Ciclos de Formação a face mais conhecida, que constituiu o legado das APs em relação à organização curricular. A Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial produziram, ao longo do percurso, propostas expressivas de referência de organização curricular, que, em alguma medida, se mantêm fundadas nas elaborações e referências de duas décadas atrás. Passo a fazer uma breve caracterização delas.

No tocante à Educação Infantil, ocorreu o processo de ampliação do atendimento bem como sua qualificação. Iniciado com Ester Grossi, teve continuidade nas Gestões de Nilton Fischer e Sônia Pilla Vares. As Creches Municipais haviam sido criadas ao longo da década de 1980, no governo Dib (1983-1985). Até 1988, asseguravam atendimento integral para crianças de zero a seis anos, com um foco no cuidado, já que eram atendidas por monitores vinculados a SMSSS (Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social). A partir de 1991, é iniciado o registro do trabalho pedagógico com os alunos e se estreita a relação do cuidar com educar. Destaca-se a elaboração de uma Proposta Pedagógica de Referência de Educação Infantil (PMPA, 1999), criada no mesmo período dos Ciclos de Formação, com a participação das escolas e da assessoria, que significou um grande avanço no tocante à dimensão educativa e não apenas do cuidado, marca presente nas discussões da Educação Infantil.

As gestões petistas, ao optarem pela ampliação prioritária do atendimento através do repasse de recursos às Creches Comunitárias conveniadas, fizeram um

grande investimento de formação, acompanhamento e controle do trabalho junto às creches comunitárias, inclusive com estrutura própria, que é algo digno de ser registrado.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a política das Administrações Populares também se mostrou virtuosa. Apesar da não existência de recursos no FUNDEF destinados à EJA, as administrações, desde Ester Grossi, fizeram um progressivo atendimento a essa modalidade. Foram abertas turmas nas escolas, em todas as regiões da cidade, a partir de demanda no Orçamento Participativo. Chegou-se ao final do ciclo petista com 37 escolas com esse atendimento, além de uma escola exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos que atendia, inclusive, alunos tipificados como de inclusão.

No que concerne a essa política, foi criada, de forma coletiva e processual, com os educadores e assessores, uma proposta pedagógica de novo tipo, as Totalidades de Conhecimento (PMPA, 1996c). Esse projeto baseava-se em um referencial explícito da Educação Popular freiriana traduzido na organização do trabalho coletivo via temas geradores, avaliação emancipatória e concepção de respeito aos tempos e ritmos de aprendizagens de jovens, adultos e idosos trabalhadores, voltado para a cidadania ativa.

Quanto à Educação Especial, houve, não sem tensões, uma adaptação da política pensada para o Ensino Fundamental. No período, existiam quatro escolas criadas para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades múltiplas de grande complexidade. Do debate com educadoras e assessoria, surge a proposta de referência (PMPA, 2000). Além disso, as classes especiais existentes até então foram fechadas e, a partir de uma experiência piloto, foram criadas, em 1995, as SIR's – Salas de Integração e Recursos¹⁹⁸.

O nível de ensino que possivelmente menos inovações teve foi o de Ensino Médio, ofertado pela rede municipal antes da redefinição de atribuições que assegura sua responsabilidade aos estados. Eram apenas duas escolas municipais nesse nível. Em uma delas, destacou-se a abertura do Curso de Formação do Magistério com ênfase em Educação Popular, destinado em especial a educadores

198 As SIR's – Salas de Integração e Recursos são espaços nos quais profissionais com formação da educação especial e/ou psicopedagogia, com assessoria da equipe da Secretaria de Educação, atendem os alunos com necessidades educativas especiais, em geral no turno oposto às aulas regulares (PMPA, 2002). Foram sendo implantadas gradualmente, ao longo de várias gestões, atingindo a totalidade das escolas de Ensino Fundamental da RME.

leigos que atuavam nas Creches Comunitárias, nas turmas do MOVA – Movimento de Educação de Jovens e Adultos – e na Educação Social e Comunitárias, em ONGs e entidades filantrópicas da cidade.

Como traço que perpassara de modo distinto essas novas formas de organizações curriculares¹⁹⁹, estava a tentativa de interrogar-se pelas relações escola e comunidades locais²⁰⁰. Os movimentos eram de investigação, compreensão e problematização dos saberes populares, desde suas realidades locais. Por esta perspectiva, eram repensados os procedimentos de avaliação, a organização coletiva e interdisciplinar dos conhecimentos, a potencialização das escolas como polos culturais, a radicalização democrática nas escolas, na Rede Municipal de Ensino e no conjunto da cidade.

Em que se reconheçam os avanços das experiências e a ampla repercussão que tiveram, simbolizando a possibilidade de projetos curriculares de caráter crítico serem operados no contexto da escola pública popular, muitos foram os problemas de percurso. Machado (2004b), em um texto no qual faz um balanço das primeiras três gestões do PT à frente da SMED, escrito na condição de alguém que não apenas pesquisou o assunto, mas também o viveu de um lugar privilegiado, traça um quadro das tensões internas. O extrato que destaco é uma denúncia da realidade vivida, que se iniciara logo após a saída do Secretário Nilton Fischer e que marcaria por quase uma década um *modus-operandi*:

Com Sônia Pilla Vares, apesar de pessoas de diversos campos políticos estarem na secretaria, em verdade, a “hegemonia” de uma maioria impunha-se aos demais. Portanto, a produção política da SMED não era coletiva, nem com os grupos políticos internos do PT participantes da coalização interna à secretaria, e nem com os assessores. Exemplo, a própria definição de aspectos gerais da proposta por ciclos, foi anunciada no jornal (Zero Hora), em entrevista pelo secretário adjunto (José Clóvis Azevedo) antes de ser apresentada aos assessores em inícios de 1995. (MACHADO, 2004a, p. 171).

199 Houve ainda diversas ações que transversalizam os níveis e modalidades de ensino e que foram bastante inovadores, marcando positivamente as experiências das AP's, ainda que muitas delas de forma embrionária e que não constituírem propriamente uma política consolidada na RME. Entre elas as relativas à Educação Ambiental, à Educação Antirracista, à Informática Educativa, à Sexualidade e às Relações de Gênero, Educação Musical Robótica e Edu-Comunicação.

200 Apesar do uso corriqueiro da expressão “comunidade” e “comunidade escolar” sabemos que é uma generalização que pode trazer algo de enganador, já que em um contexto de uma grande metrópole, em uma sociedade urbano-industrial, já não temos tantos traços socioculturais comuns como o termo parece indicar.

O processo de assujeitamento quanto à decisão em relação ao processo de reestruturação curricular via Ciclos de Formação foi também captado por Machado (2005), que, com um olhar crítico, afirmava os limites em torno da autoria e da possibilidade das escolas e dos educadores serem sujeitos, já que o importante já estava determinado.

Portanto, é neste sentido, ou seja, na medida em que a proposta é do centro e não conseguiu capilaridade nas escolas e, no processo de implementação, tornou-se um “fetiche”, e neste sentido, uma “marca” e “símbolo” de uma “verdade” a ser defendida e desenvolvida, independente de seus acertos e/ou erros. No decorrer do processo tornou-se um “pacote”, pronto e acabado, no qual apenas as escolas e os professores devem ser os implementadores das mesmas e sem possibilidades de a alterarem. (MACHADO, 2004a, pg. 168).

A gestão de Eliezer Pacheco (2001-2002) marcou uma torção na administração das políticas educacionais, com uma forte crítica à forma de direção do processo no período conduzido por Azevedo. O símbolo dessa mudança foi o fim da marca da *Escola Cidadã* e sua substituição por *Cidade Educadora*, com uma forte reorganização interna da Secretaria de Educação (ref.).

A logomarca escolhida como insígnia de gestão bem revela a mudança realizada: da *Escola Cidadã* para *Cidade Educadora* (TOLEDO, FLORES, CONZATTI, 2004), em uma concepção que minimiza o papel do conhecimento escolar e amplia a noção em torno dos espaços educativos para além da escola formal. De modo conjugado, o grande investimento de recursos, de tempo e de energia na realização das edições dos Fóruns Mundiais de Educação – criados e difundidos a partir do Fórum Social Mundial, realizados por três vezes em Porto Alegre (2001, 2003, 2004) – evidenciaram uma gestão de espetacularização, que mal escondia as enormes dificuldades encontradas no chão das escolas.

Apesar de dar voz e amplificar as críticas à SMED, amplamente presentes no cotidiano das escolas e sufocados no período anterior, a gestão de Pacheco não obteve o sucesso pretendido. A partir de dois princípios básicos, a autonomia pedagógica e o protagonismo docente, foram flexibilizadas a organização curricular e as formas de planejamento pedagógico, com a abertura para que cada escola reconstruísse seus projetos pedagógicos (TITTON, 2004, p.127). Foi ampliada e fortalecida a referência da Pedagogia de Projetos, por exemplo, em detrimento da organização do ensino por Complexos Temáticos, tida como de reduzido alcance e

muito abstrata. Foi introduzido o trabalho com temáticas antes secundarizadas, como as questões da diversidade sociocultural, de gênero, etnia e sexualidade²⁰¹. A forma como estava organizada a assessoria pedagógica foi modificada para dar conta das novas ênfases. Entretanto, nenhuma dessas ações foi capaz de enfrentar os problemas centrais na RME, porque basicamente a gestão diluiu os problemas existentes e delegou às escolas as responsabilidades de encontrarem alternativas aos impasses vividos.

Concordo com Freitas (2003:88) quando esse autor afirma serem os ciclos o embrião do novo dentro do velho sistema educacional, ato de resistência que pode acumular força na direção de uma nova realidade social e educacional. Todavia, é preciso atentar para as conclusões de pesquisadores como Gandin (2008), que se debruçou com profundidade e extensão sobre a experiência de Porto Alegre, apontando também algumas importantes contradições e problemas potenciais.

São relativamente dispersos os trabalhos que fizeram uma avaliação crítica mais contundente e menos laudatória da experiência. Entre eles, destacam-se as diversas produções de Gandin (2002, 2008). O autor indica o quanto os problemas na implantação da proposta tiveram, por parte dos gestores, visões preconceituosas acerca dos professores, tidos como essencialmente conservadores, porque oriundos das classes médias e resistentes “a mudanças no modelo de estruturação vigente das escolas” (GANDIN, 2008, p.237). Outro aspecto destacado pelo pesquisador é a concepção equivocada que teria orientado os gestores, tencionando a uma substituição, nos programas educativos dos educadores, do senso comum, simplificado como falsa-consciência, por “um pensamento mais politizado e crítico”, (GANDIN, 2008, p.238), o que sugeriria um processo de colonização de consciências, a ignorar a ambiguidade dos saberes, que não são essencialmente positivados ou negativados.

Klovan (2008) estudou o mal-estar em relação à implantação dos ciclos de formação, dez anos após seu início, a partir das percepções de professores de diferentes gerações na RME de Porto Alegre. A autora atestou como mecanismos foram criados no âmbito das escolas e das práticas dos educadores, seja para uma

201 Denominadas pelos gestores de então como Temáticas Contemporâneas, de algum modo absorveu, ampliou e ressignificou a referência preconizada nos chamados Temas Transversais, presentes na proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, produzidos na Gestão de Paulo Renato de Souza no ME e largamente difundidas a partir de 1998 para as redes públicas de todo o país.

“recontextualização oficial”, regulada pelos novos gestores, seja para uma “recontextualização pedagógica”, realizada pelos docentes, frente a uma tentativa de homogeneização ideológica, a começar pela “ciclagem” e o próprio recrutamento dos professores nas novas escolas nascidas sob o novo regime. Depois de uma década da experiência dos Ciclos no Ensino Fundamental, a pesquisadora constatou vários indícios de uma profunda mudança: o esmorecimento dos cursos de formação e da presença da SMED nas escolas, o esvaziamento pedagógico, a crescente burocratização das reuniões ordinárias nas escolas, a perda de referência progressiva do planejamento coletivo temático visando uma integração curricular ancorada nos complexos temáticos, o retorno gradativo e crescente às práticas da seriação, um ensino mais individualizado e fragmentado e uma tendência crescente de recrudescimento de avaliações tradicionais, com retenções e evasões crescentes. No diagnóstico de Klován:

A inexistência nas escolas de instâncias permanentes de avaliação e discussão dos rumos do novo código educacional foi o grande entrave ao desenvolvimento do Ensino por Ciclos de Formação na RME, ocasionando a perda do seu vigor inicial e o conseqüente esmorecimento, no decorrer dos anos, dos princípios que deram sustentação a essa proposta de ensino. (KLOVAN, 2008, p.164)

Penso que podemos concordar, em linhas gerais, com as conclusões que chega a autora: a permanência de um discurso de fundamentação da escola por ciclos coexiste com uma dissolução prática dessa mesma referência. Acrescento, porém, duas observações. A primeira é a de que a causa do esmorecimento, expressa na citação acima, não pode ser debitada como sendo de responsabilidade exclusiva das escolas, mas na própria equipe da SMED, em sua gênese, antidemocrática. Destaco ainda que a pesquisa da autora foi realizada em um período em que iniciava a primeira das gestões pedetistas e que, nos fatos depoimentos das professoras consultadas, há menção a uma progressiva perda de referência da proposta dos ciclos, o que, portanto, não pode ser atribuído exclusivamente aos gestores pedetistas, o que me leva a crer em um processo de dissolução no decorrer do processo de implantação, ainda sob a responsabilidade dos dirigentes petistas.

Com a saída do então Prefeito Tarso Genro (PT) para concorrer às eleições de 2002 como candidato a governador do estado, assume em seu lugar o Vice-prefeito João Verle (PT), integrante da tendência Democracia Socialista. É, por

consequente, deflagrada uma ampla discussão a respeito da recomposição dos cargos no governo municipal, devido à nova correlação de forças internas. O grupo de Verle reivindica a retomada da SMED que conduzira por longos anos. Pacheco é substituído, nos dois anos finais de gestão (2003-2004), por Secretárias de Educação oriundas da DS, tendência de Verle: Sofia Cavedon (2003); Maria de Fátima Baierle (2004), do grupo de José Clóvis Azevedo.

Entretanto, a chaga aberta não mais cicatrizará. As limitações e contradições na implantação da experiência de reestruturação curricular e os desgastes ocorridos nesse processo pareciam irreversíveis e distantes de uma solução satisfatória. Apresentaram-se como alguns dos percalços da proposta de Ciclos de Formação: a não aprendizagem dentro das expectativas pretendidas na nova estrutura; a persistência da evasão escolar; o abandono, na maioria das escolas, das referências de planejamento coletivo e interdisciplinar via pesquisa e complexo temático; o fracasso da proposta do professor itinerante, transformado em professor substituto; a falta de educadores com formação necessária para fazer o trabalho necessário nos laboratórios de aprendizagens nas escolas; a estigmatização e as dificuldades de realização do trabalho nas turmas de progressão com os alunos com defasagem idade-série, constantemente transferidos para a EJA; o retorno crescente de avaliações de natureza classificatória e excludente; a não realização de atividades previstas nos planos de apoio para os estudantes com dificuldades de aprendizagem; as dificuldades de compor assessoria própria qualificada o suficiente para acompanhar os professores nas escolas; a tensão realizada pela assessoria junto às supervisões pedagógicas das escolas, levando à revisão das avaliações dos professores e a uma aprovação massificada e sem critérios²⁰².

Várias pesquisas, embora amplamente minoritárias frente a um conjunto de estudos também contaminados com o otimismo dos gestores, já indicavam a situação de crise. Entre elas, a dissertação de Rodriguez (2002), que revelou as insuficiências em relação à formação e assessoria por parte da SMED e ao atropelo no conturbado e compulsório processo de transformação de séries e ciclos. Mais aguda é a conclusão a que chegaram Pooli e Costa (2004), que indicavam o quanto houve de aventureirismo filosófico e pedagógico por parte dos formuladores da

202 Seminário Interno. Sistematização Geral: Síntese dos avanços e dificuldades (NAIS e Temáticas) Coordenação Pedagógica. Janeiro de 2001. SMED. Porto Alegre. Repr. 18 pgs.

proposta dos ciclos de formação, levando a uma alarmante discrepância entre o desejado pelos gestores e a realidade no cotidiano das escolas (POOLI, COSTA, 2004, p.142). Destacam-se, ainda, o desconforto dos professores com a progressão plena, leitura feita nas escolas em relação aos tempos mais elásticos de aprendizagem e avaliação, o que teria impelido a um desleixo em relação à própria organização pedagógica e ao papel dos conhecimentos escolares.

Tal percepção também foi diagnosticada em avaliação realizada no início da gestão do governo Fogaça. A avaliação dos Ciclos de Formação, feita pelos próprios educadores, indicou claramente a necessidade de discussão acerca da progressão continuada e a pouca autonomia das escolas em relação às avaliações finais, além da falta de parâmetros mínimos para avaliar os alunos. 67,3% dos professores pesquisados afirmaram concorda que “os alunos, apesar de todos os esforços dispendidos pela escola, SMED e comunidade, não conseguem avançar na aprendizagem devem ficar retidos para reforçar os conteúdos com dificuldades” (SMED, 2006. p.4).

Tiago Silva (2011), ao analisar o papel dos educadores como intelectuais críticos no projeto da Escola Cidadã, reconhece o envolvimento daqueles os quais entrevistou no processo de construção dos ciclos de formação, no âmbito das escolas. Porém, apontou a perda de referências, na medida em que cada escola passou a desenvolver individualmente suas propostas. As novas gestões que se sucederam ao PT deixaram de assegurar uma articulação entre a orientação teórica mais ampla, a proposta dos ciclos e as formações de professores. Silva concluiu ainda, a partir da escuta dos educadores, o quanto foi contraditório, na implementação dos ciclos, “o desrespeito ao contexto e ao momento histórico da instituição [escola] e a seu coletivo de professores” (SILVA, 2011, p.19). A partir da imposição da forma de organização curricular, orientada por uma determinação de caráter estritamente político-partidário, em que pese as intenções e o conteúdo progressista, ocorreu muita dubiedade sobre a autoria e a responsabilidade com a sua manutenção entre os educadores.

Finalizo esta seção, já que as escolhas tem um caráter ilustrativo, com a referência a duas pesquisas recentes que são recomendáveis àqueles interessados na análise de discurso em torno do projeto Escola Cidadã em Porto Alegre. Uberti (2007), em sua tese de doutorado, faz, em uma perspectiva foucaultiana, uma crítica

genealógica das pretensões de verdade nas elaborações oficiais dos gestores no período, apontando para “os perigos da sujeição a uma verdade cidadã”, uma forma de messianismo pedagógico baseado em relações desiguais de saber-poder. Já Oyarzabal (2006), sob o referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa sistematizada por Michel Pêcheux, investiga, através de um estudo de caso, os discursos contraditórios de pais, alunos, e professores do ensino fundamental em ciclos. Esse autor evidencia o quanto os discursos se distanciaram das pretensões dos elaboradores, com uma formulação teórica não construída coletivamente, que acabou recaindo sobre a responsabilidade dos educadores, exigindo empenho dos mesmos para assegurar as aprendizagens dos alunos na escola. Além do mais, eram esses mesmo educadores que enfrentavam resistências de pais e alunos devido à concepção educacional dos mesmos estar enraizada na lógica seriada.

A reconhecida falta de democracia da gestão na implementação compulsória dos ciclos de formação nas escolas, a existência de um regimento padrão impositivo, a exigência de uma organização do planejamento abstrata, a falta de acolhimento à diversidade, a pluralidade no próprio interior da SMED são exemplos bastante contundentes, ainda hoje lembrados pelos educadores, de uma era em que, mesmo se considerando os avanços obtidos, não se pode afirmar que tenha existido, por parte dos gestores, democracia efetiva na relação com o conjunto da rede, nem mesmo internamente na Secretaria de Educação (MACHADO, 2005). Tal fenômeno foi também percebido por educadores da própria base petista²⁰³ ou da própria rede que viriam a dirigir a ATEMPA.

A implantação dos ciclos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), não primou pela discussão democrática, começando pela população, que não foi ouvida. Os professores foram chamados a participar de atividades formativas, mas, quando resistiram à proposta, passaram a ser pressionados. A supervisão da SMED interferiu de forma direta nas discussões e deliberações dos conselhos de classe, pressionando para que os alunos fossem aprovados, independentemente de suas condições reais de aprendizagem, indo ao nível de determinar a turma onde deveriam ser colocados. (Pelo direito ao conhecimento. Os limites da escola por ciclos de formação. CEDS. Núcleo de Educação, 2003.p.1).

203 Debate Público: Séries Ou Ciclos? (Ou sobre como uma falsa polêmica tem ofuscado a construção de uma Escola Cidadã, Democrática e Popular). Coletivo de Educadores do Mandato Popular e Socialista Vereador Renato Guimarães (PT). Faculdade de Educação/UFRGS. 13 de abril de 1999.

Se a proposta dos Ciclos significou avanços em relação à estrutura seriada, pecou por sua forma de implementação e pela falta de capacidade das gestões petistas de superar seus limites, fruto da soberba e da insuficiência de reflexão e de autocrítica. De alguma maneira, a organização escolar por ciclos e sua pretensão de mudança demasiadamente centrada na “estrutura” podem ser lidas como uma profecia que não se cumpriu, como se por si ela fosse uma espécie de salvo-conduto para um novo tipo de escola e de educação pretendida, substantivamente mais qualificada, pedagógica e politicamente.

O fim do ciclo continuado das experiências petistas no governo municipal foi colocado em xeque a partir de 2005, com uma poderosa coalizão partidária disposta a abrir um novo período na história da cidade. Analistas como Baierle (2007) caracterizam a aliança política liderada por Fogaça (PPS) como sendo capitaneada por um bloco empresarial interessado, sobretudo, no redesenho da cidade na lógica de um novo ciclo de acumulação, o que me parece uma análise pertinente. Esta aliança foi capaz, em nome do antipetismo, envolver tanto os tradicionais partidos conservadores (PMDB, PP, PSDB, PFL) como os trabalhistas (PTB e PDT) e os verdes (PV), além de outros partidos de menor expressão (PAN, PHS, PSDC, PRTB). Em trabalho mais recente, o sociólogo (BAIERLE, 2009, p.27) o nominou como “um novo bloco histórico regional, articulado pelo Grupo RBS de mídia e as grandes federações empresariais (FIERGS, FARSUL, FECOMERCIO)”. De qualquer modo, essa é uma caracterização importante para que possamos compreender como o programa pedetista para a educação se subordina aos interesses mais amplos da burguesia gaúcha, expressa através de seus espaços de representação.

Uma passagem de um texto elaborado por um dos ideólogos e articuladores políticos dessa coalizão, coordenado por César Busatto, é essencial para compreender esse processo mais geral em torno do novo modelo de gestão que se iniciaria. Este excerto nos ajuda a situar esse processo mais amplo de coalizão atrelado a um Movimento pela Responsabilidade Social no Rio Grande do Sul, uma agenda empresarial liderada pela FIERGS. Ei-lo:

Em Porto Alegre, o significativo estoque de capital social acumulado, somado a um período de desbloqueamento das relações políticas e sociais, climatizaram o ambiente necessário para um entendimento específico de Governança Solidária Local. O reconhecimento prévio dos novos gestores públicos, concernente aos avanços experimentados pela capital gaúcha, ao

longo de sua história, principalmente o alto grau alcançado de consciência cidadã, foi decisivo para que o conjunto da sociedade porto-alegrense – partidos, empresas, Igrejas, Ongs, sindicatos, Poder Público, eleitores – reconhecessem, também, as insuficiências naturais deste processo. (FEIJO, FRANCO, 2007, p.11).

Veremos adiante como a pasta da Educação, destinada na partilha do butim ao PDT, significou, paradoxalmente, uma volta no tempo e a retomada, customizada, do programa trabalhista.

4.2 Um sopro sob as brasas: a terceira geração do trabalhismo na educação municipal

O trabalhismo, que teve sua origem no Rio Grande do Sul, governou o Município e o Governo do Estado no espaço de duas décadas atrás. De alguma maneira, a terceira geração na gestão pedetista é, ao mesmo tempo, continuísta e inovadora dessa tradição. É uma inovação, como busco mostrar, porque está baseada em uma larga tradição que teve a capacidade de se integrar, liderando uma nova coalizão com partidos situados em um largo espectro político, com onze, doze e quinze agremiações, ao longo de três governos respectivamente. A capacidade de construir uma coalizão que propunha inicialmente “*manter o que está bom, mudar o que precisa*” mostrou-se eficaz frente a certo cansaço político e, em muitos aspectos, pedagógico, evidenciando sinais de esgotamento da experiência petista.

A experiência da gestão pedetista não começou, contudo, com as gestões da década de 2010. Como apreciam lembrar, com reverência, os quadros políticos mais antigos entre as hostes partidárias pedetistas (JURACH, 2011), a gestão do Prefeito Alceu Collares (1986 -1988) deu início a uma experiência de criação dos CIEMS – Centros Integrados de Educação Municipal, que tinham o propósito de oferecer aos alunos, em caráter complementar, atividades de leitura, esportes e cultura, além de quatro refeições diárias²⁰⁴.

Quando da chegada da Frente Popular ao governo, em 1989, a experiência teve término sob o argumento da necessidade de ampliação do número de vagas

204 Em março de 1988 Leonel Brizola veio a Porto Alegre inaugurar um Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), chamado pelo jornalista que cobriu a matéria na FSP de "Brizolão do Collares", uma versão bem mais simplificada das escolas criadas por Brizola no Rio de Janeiro. Na oportunidade o prefeito Alceu Collares (PDT), disse que pretendia construir 15 CIEMS até o final de seu mandato, projeção essa que não se cumpriu. (Brizolão do Collares. Jornal Folha de São Paulo, 27 de março de 1988). A estimativa é de que seis obras tenham sido efetivamente concluídas.

nas escolas de ensino fundamental. Para Tilton (2004, p.114), que viveu o processo de transição de administrações, houve um notório fracasso em relação aos índices de reprovação e evasão dos alunos.

Cabe lembrar que o representante da coalizão vencedora em 2004, José Fogaça, do PPS, embora tenha se apresentado como uma novidade nas eleições na esfera do executivo da capital gaúcha, tivera uma trajetória de dezesseis anos no Senado Federal, justamente no período das Administrações Populares petistas. Além disso, operou ativamente em Brasília, de modo a fortalecer a política privatizante de seu então correligionário Antonio Britto, governador do estado do RS e do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao longo de duas gestões, caracterizadas como as de consolidação da agenda neoliberal nas políticas públicas. Sua gestão na Prefeitura inaugurou uma mudança de acento em torno das formas de planejamento da cidade, priorizando grandes projetos estruturantes de mobilidade urbana, o enfraquecimento dos canais de participação popular e a maior centralização da tomada de decisões por parte do governo.

O PDT, com uma importante herança no trabalhismo, e com uma bancada na Câmara de Vereadores e na Assembleia Legislativa, na condição de corresponsável pela gestão da cidade com o PPS, na medida em que José Fortunati havia sido eleito vice-prefeito, requeria um cuidado maior por parte dos militantes sociais identificados com o projeto de governo nacional. Vale lembrar que Fortunati havia praticamente recomeçado sua carreira política, depois de abandonar o PT e de ter sido vice-prefeito, deputado estadual e federal²⁰⁵. Mas, cuidadosamente, não o fez sem ter um instrumento político e uma tribuna. Nas eleições municipais de 2000, elegeu-se, ainda pelo PT, com a destacada votação de cerca de 39.989 votos, até então a votação mais expressiva para vereador da cidade, para, no ano seguinte, sair do PT e ingressar na bancada do PDT²⁰⁶. Sua motivação se deve ao fato de ser

205 Essa simbiose pode ser percebida em vários níveis, mas especial na migração de quadros políticos de uma agremiação para outra. O caso mais emblemático e recente, pela importância que viria a ter, foi a trajetória de Dilma Rousseff, que foi filiada ao PDT até o ano de 2000, atuou como Secretária de Planejamento nas gestões petetistas que tiveram a frente Alceu Collares, tanto na prefeitura de Porto Alegre (1986-1988) quanto no governo do estado (1991-1994). Com a decisão do PDT em sair do governo Olívio Dutra (1999-2002), que compunha em uma coalizão, foi gerada uma crise que levaria a um grupo de dirigentes e lideranças e quadros técnicos que ocupavam cargos no governo a se filiarem no PT, como foi o caso de Dilma Rousseff.

206 Em uma acalorada e extensa entrevista, que virou livro, concedida ao jornalista Antonio Hohlfeldt, ele também um ex-petista, José Fortunati explica claramente as divergências que o levaram a sair do PT, depois de ter sido um de seus fundadores, parlamentar em todos os níveis, ex-vice-presidente da Câmara de Deputados e Vice-prefeito, além de dirigente partidário atuando em

preterido na escolha da candidatura como candidato do PT à Prefeito nas eleições municipais de 2000, por Tarso Genro, expoente do partido, que rompeu um acordo de cavalheiros que vinha se mantendo desde a primeira gestão, de que o vice-prefeito seria o candidato à sucessão.

No segundo mandato, o prefeito José Fortunati foi reeleito no primeiro turno, liderando a coalizão “Por Amor a Porto Alegre”, integrada por nove partidos (PDT, PMDB, PTB, PP, PPS, PRB, PSDB, PTN e PMN), que fez 65,22% dos votos válidos. Manuela d'Ávila (PCdoB) ficou em segundo com 17,76% dos votos. Em terceiro, ficou Adão Villaverde (PT), com apenas 9,64% dos votos válidos (TRE, 2012). Esses dados parecem evidenciar o quanto o PDT se recompôs e ganhou terreno, eleição após eleição, em relação à presença dos créditos petistas, em uma sucessão de sopros sobre as brasas em que analistas julgavam que só existissem cinzas.

Peço licença ao leitor para uma pequena, mas útil digressão. O intelectual e crítico literário Raymond Williams (1979), ao se debruçar sobre algumas das ferramentas teóricas que julgava básicas para uma compreensão do papel da cultura no marxismo e conseqüentemente no processo de construção de alternativas à hegemonia dominante, destacou o quanto o conceito de tradição foi radicalmente negligenciado pelo pensamento marxista. É como se a tradição fosse algo inerte, parte de uma sobrevivência de um passado a ser vencido, ou um mero contraste com a inexorável “inovação” e o “contemporâneo”, e não um elemento ativo no processo de definição e identificação social e cultural na construção da hegemonia (WILLIAMS, 1979, p.118-119).

Em uma análise instigante, Daniel Araújo Reis Filho (2000) nos remete a pensar acerca da importância das tradições políticas que impregnam a sociedade e que estão muito mais presentes do que imaginamos e do que gostaríamos. Ao analisar o surgimento do PT, o sociólogo, embora reconheça aspectos inovadores e mesmo rupturas radicais na forma de fazer política, faz uma crítica ao que chama de desprezo pelo passado, sobretudo das raízes trabalhistas e das lutas dos partidos comunistas, ao se auto-representar como o “novo” na história do país, como se

todas as esferas, ao longo de duas décadas. Essa menção me parece significativa, pois é ele, Fortunati, que a ATEMPA e o SIMPA irão enfrentar em boa parte do período aqui analisado. Aliás, além de dirigente do Sindicato dos Bancários em Porto Alegre e Região metropolitana, também foi fundador e presidente por duas gestões da CUT-RS. Maiores detalhes podem ser conferidos em Fortunati e Hohlfeldt (2001) e sobre a história de Fortunati no PT, em especial em sua atuação parlamentar em Mendonça e Souza (2001).

fosse uma espécie de marco-zero da política nacional, livre dos legados e das tradições.

Para esse autor, esse não é problema circunscrito ao PT. A própria refundação do Partido Trabalhista Brasileiro, desde a famosa Carta de Lisboa, no qual Leonel Brizola teve um papel destacado, evitou efetuar um balanço crítico da experiência acumulada do trabalhismo, suas promessas e ilusões, derrotas e vitórias. Essa cultura parece ainda estar presente, na medida em que se percebe uma agenda educacional pelos gestores que estiveram e estão à frente da SMED. Tem-se uma súbita valorização da Educação Integral que não parece perceber a mudança dos tempos e dos sentidos que adquiriu em relação à proposta que marcou os CIEPs, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, nos anos 1980, e em Porto Alegre.

Os tempos passados, considerados velhos e rotos, parecem ter ressurgido, com mais frequência do que muitos imaginavam²⁰⁷, mas sempre operando através de uma seletividade orientada por um processo ativo de disputa hegemônica, como nos ensina Williams (1979). Neste trabalho, podemos perceber a existência de um terceiro ciclo de gestões oriundas do trabalhismo que marcou a história da educação no município de Porto Alegre. A primeira delas com Leonel Brizola (PTB), como o pioneiro e inovador prefeito (1956-1958). A segunda, com o primeiro prefeito eleito na capital gaúcha depois da abertura política, Alceu de Deus Collares (1986-1988). A terceira, com José Fortunati, que se elegeu vice-prefeito graças à participação do PDT na coligação vitoriosa com o PMDB do então reeleito prefeito, José Fogaça (2008-2012), e depois como Prefeito (2012-2016). Antes mesmo dessa presença no paço municipal, o PDT participou na primeira Gestão de José Fogaça, então no PPS (2005-2008), comandando a pasta da Educação.

A história acabaria por demonstrar que tanto o reformismo (PCB) como o trabalhismo (PTB, PDT) estariam mais presentes do que se imaginava²⁰⁸ na cultura

207 No clima de revigoração do debate acerca das reformas de base pretendidas nos anos 1960, no ano de seu cinquentenário, em 2013 foi aprovada a lei 11.441/2013 junto ao parlamento local, que obriga a inclusão na disciplina de História das escolas municipais, o conteúdo sobre a Campanha da legalidade – nítida tentativa de recolocar a tradição e o legado de Brizola e João Goulart novamente na agenda política e também pedagógica.

208 A força do brizolismo pode ser atestada, passada uma década de sua morte, de várias maneiras. Uma delas é a nova geração dos netos e neta de Brizola que vem galgando postos importantes no cenário político nacional e regional, como Juliana Brizola, eleita uma das vereadoras mais votadas em Porto Alegre (2008), com o slogan: *“Boa política tem nome”*, em uma clara alusão ao avô. Eleita Deputada Estadual, também pelo PDT, tem levado a bandeira da Educação Integral como prioridade

política brasileira, não apenas como expressões partidárias, mas como experiências que marcaram o país, sobretudo na segunda metade do século XX. Todavia, o PT, partido no qual é inescapável aqui a referência, parece, três décadas depois do seu surgimento, ter reconhecido essas tradições como passíveis de um diálogo e se aproximado delas. Essa união levou o PT a se apropriar de uma das bandeiras programáticas mais caras ao PDT e a devolvê-la inserida em um conjunto bem mais amplo de reformas que, de algum modo, têm colonizado as gestões educacionais dos entes federados. É o que demonstro no capítulo seguinte, com um novo processo antropofágico, quando o PDT assume para si os programas do governo federal petista, os reinterpreta e coloca a ATEMPA em uma curiosa situação. Mas, vejamos com vagar essas operações, para acompanhar passo-a-passo esses jogos e movimentos no tabuleiro político, pois o anacronismo por parte dos gestores e ideólogos pedetistas pode ser percebido em um mergulho na própria história do projeto nacional-desenvolvimentista.

4.2.1 A tradição trabalhista na educação de Porto Alegre

O Rio Grande do Sul foi o berço histórico do trabalhismo, ideologia e ao mesmo tempo corrente política que marcou profundamente a política brasileira (BODEA, 1992), notadamente entre 1945 e 1964, ao preconizar e incentivar reformas institucionais que fortalecem o estatismo a partir da ação de lideranças carismáticas, capazes de conquistar o apoio político e mobilizar as massas em torno das aspirações populares (GOMES, 1994). Seu líder e o maior representante dessa tradição no estado foi Leonel Brizola. Vejamos alguns traços de sua trajetória e o legado para a educação.

A passagem de Brizola como administrador em Porto Alegre, apesar de breve, deixou marcas significativas²⁰⁹. Ao começar a vida pública em 1947, como

no seu mandato, inclusive obtendo a aprovação de emenda constitucional que prevê a implantação progressiva dela no estado (Lei 14.461/2014). Volante: *CIEP do Brizola. Agora é Lei!*. Deputada Juliana Brizola é autora da Lei que garante a Escola de Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Movimento Brizola Vive. 2014. Para um panorama de sua trajetória consultar: O DNA da política. Entrevista Juliana Brizola. *Revista Caros Amigos*, Especial. 10 anos sem Brizola. Ano XVII. N. 68. Maio de 2014. Pg. 12-15.

209 Antes do exílio forçado, é o feixe de experiências como Governador do estado, seja por suas ações de caráter nacionalista ou em defesa do Presidente João Goulart, a famosa Cadeia da Legalidade, que notabilizou Brizola no cenário nacional. Ainda são esparsas e pouco estudadas as

deputado estadual pelo PTB, quando era ainda estudante de engenharia civil, o impetuoso e jovem Brizola fez carreira precoce. Foi líder da bancada, secretário de obras e mais tarde deputado federal (DEBERT, 1979). Nas eleições de 1956, em uma coligação do PTB com PRB e PSP, vence as eleições e governa a cidade por pouco mais de dois anos, nos quais se destacam as prioridades voltadas às melhorias das condições de vida das classes trabalhadoras: saneamento básico, criação de escolas e melhoria do transporte coletivo (FERREIRA, 2008).

Quadros (2001), ao fazer um estudo sobre a experiência do então governador Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, evidencia o quanto sua iniciativa obstinada de criação de escolas, as chamadas brizoletas, dentro do Projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” (1959-1963), estava subordinada ao projeto nacional-desenvolvimentista no qual a educação tinha um papel privilegiado de superação do subdesenvolvimento existente, ideia essa que deve muito ao ideólogo e político trabalhista Alberto Pasqualini, também atestada na pesquisa de caráter histórico de Grijó (2007) que reconstitui sua trajetória.

A retomada da presença do Trabalhismo no cenário público teve períodos de grande oscilação desde a reabertura política. Em que pese a disputa em torno do legado entre PTB e PDT²¹⁰, lembro que o PDT teve o primeiro prefeito eleito em Porto Alegre pós-ditadura civil-militar (Alceu Collares, 1986-1988). Collares também governou o Estado do Rio Grande do Sul de 1991 a 1994. Em ambas as oportunidades, a educação foi bandeira desfraldada, com destaque nas ações governamentais.

Com nossos olhos de hoje, certamente vimos essas iniciativas com menos otimismo e pretensão à meta. As próprias trajetórias de Brizola e Collares, meninos pobres, vindos do interior, pareciam atestar essa possibilidade na dimensão individual. Não parece ser um acaso que fossem lembradas reiteradamente pelos mesmos e pelos seus sucessores e correligionários políticos.

ações de Brizola como Prefeito e de Tristão Sucupira Vianna, o Secretário de Educação da época que o substitui à frente da Prefeitura Municipal.

²¹⁰ Depois de 35 anos da fundação do PTB e 15 anos de sua cassação, com o período de regresso dos elixados, primeiro sinal mais objetivo do início do fim da ditadura civil-militar, a legenda foi alvo de disputas entre dois grupos políticos. Liderados por Ivete Vargas de um lado e Leonel Brizola, de outro, que reivindicaram seu controle e o direito de empunhar suas bandeiras históricas, o legado do carisma de Vargas e é claro, um certo imaginário em torno de seu prestígio. A vitória dada a Ivete Vargas na Justiça Eleitoral acabou conduzindo Brizola à fundação do PDT. Deste então, ambos os partidos se constituíram como os principais herdeiros do trabalhismo. Para maiores detalhes acerca da história do PTB, consultar o importante texto de Gomes (2007), o qual utilizei para a construção desta pequena nota.

Quem nos ajuda a entender essa situação é Costa (2012). Embora não se debruce em torno das políticas educacionais, ao recuperar as metamorfoses do trabalhismo e do brizolismo ao longo de mais de três décadas, a autora traz um elemento essencial para compreender porque o PDT, como partido, pouco acumulou do ponto de vista programático em torno das experiências que teve como governo. Brizola, como líder máximo e incontestado, acreditava na centralidade da conquista da presidência da república para a realização do seu projeto político de cunho eminentemente nacionalista, sonho que perseguiu até o final de sua vida. As outras experiências não teriam sido devidamente valorizadas, a não ser aquela que foi a inesgotável e mítica fonte da juventude: os CIEPS²¹¹ no Rio de Janeiro, o que, segundo Bornery (2006), era um empobrecimento face à amplitude do Programa Especial de Educação existente.

Os esforços dos gestores pedetistas à frente da SMED de honrar o mandato da *educação integral*, como acompanharemos adiante, não incidiram sobre aquilo que poderia ser considerado o problema central no âmbito escolar: o desempenho dos alunos em relação à aquisição e à construção de conhecimentos escolares. Essa, aliás, é uma constatação da pesquisa de Bornery (2006:120) sobre os CIEPS nos governos de Brizola no Rio de Janeiro, que revela a reprodução do “pecado original”: a não existência de uma proposta pedagógica, com um trato adequado em relação ao conhecimento escolar, que sustentasse a chamada educação de turno integral.

Em uma produção voltada à formação de quadros partidários trabalhistas, avalizada pelo Diretório nacional do PDT, Reis (2012) retoma essa trajetória, lembrando-se dos fundamentos presentes em Anísio Teixeira e, sobretudo na experiência dos CIEPS no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemayer. Em que pese as fartas referências à experiência carioca, nos marcos legais é que a proposta é acenada, sem nenhuma referência mais consistente que pudesse configurar uma proposta curricular.

A inexistência de uma formulação teórica curricular orientadora no campo partidário pode estar na origem de uma lacuna que vem sendo preenchida nas

211 Os CIEPs, instituições públicas de Ensino Fundamental, foram idealizados por Darcy Ribeiro, na década de 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola à frente do estado do Rio de Janeiro (1983-1986). Eles tiveram continuidade e ampliação na segunda gestão de Brizola no estado (1991-1994). Já os CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança, inspirados na experiência dos CIEPs tiveram sua criação pelo governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), associada à retribuição de Brizola em apoio à sua gestão.

experiências de governo por iniciativas no varejo, que compõe um verdadeiro *pot-pourri* de programas e projetos advindos de distintas origens. Sem eixos vertebrados e muitas vezes sem clareza de intencionalidade pedagógica, esses distintos programas não estabelecem um diálogo com os fazeres cotidianos dos educadores, já que a ênfase é o que ocorre *depois* ou *paralelamente* às aulas *normais*.

Nesse cenário, o cumprimento da agenda de metas de desempenho, cada vez mais acentuado pelo Ministério de Educação, acabou sendo tomado, por parte dos gestores locais, como uma espécie de obrigação legal a qual não se poderia refutar. Todavia, não é nesta agenda, a julgar pela análise efetuada, que as gestões pedetistas colocaram sua ênfase. Ela tem crescido em volume de iniciativas, é verdade, mas mais pela colonização externa da lógica gerencialista do que pela iniciativa dos gestores locais, que vem literalmente sendo levados a reboque dessas políticas, ainda que se insista em discurso auto-referente.

Não creio, contudo, que se possa atribuir aos gestores a responsabilidade de uma reforma cosmética despreziosa. Foi possível identificar alterações programáticas importantes ao longo do período de duas gestões, o que parece encaminhar um novo período ainda aberto às novas metamorfoses. Vejamos cada um desses períodos a seguir.

4.2.2 Gestão Marilú Fontoura de Medeiros (2005-2008)

A emergência do trabalhismo, ou seria melhor dizer, do novo trabalhismo²¹² na esfera educacional foi aguardada com expectativa pelos educadores da RME e pela sociedade porto alegreense. Afinal, quem comandaria a pasta da educação, depois da passagem marcante de Neuza Canabarro, duas décadas atrás?

A convidada para assumir o cargo de Secretária foi Marilú Fontoura de Medeiros, professora e pesquisadora na PUCRS, especialista em educação à distância no Ensino Superior, professora aposentada na UFRGS, e ex-subsecretária do Ensino Superior junto ao Ministério de Educação nos início da década de 1980. Porém, o que mais chamou a atenção ao longo de seu período de gestão foi sua

212 Caracterizo o trabalhismo neste trabalho como um movimento e ao mesmo tempo uma tradição política assentada em um conjunto de reformas sociais e um projeto de cidadania bastante específico que mesclou elementos da social democracia e do assistencialismo estatal, orientado por uma concepção nacionalista, distributivista e desenvolvimentista vigente no Brasil que teve seu período mais virtuoso entre 1945 e 1964. Tomo como referência para tanto a elaboração de Neves (2013) e Ferreira (2013).

aderência militante ao que se denominou de uma perspectiva pós-estruturalista para a educação em Porto Alegre.

O olhar pós-moderno da gestão, muitíssimo presente nas jornadas de formação, na presença de assessores externos identificados com essa perspectiva, nas publicações realizadas (MEDEIROS, 2006, 2007) e, sobretudo, em certo caos percebido na gestão da própria SMED, construiu o que Santos (2012) veio a denominar como uma política curricular do vazio.

Em síntese, a prática dessa política consistia em incentivar que as escolas construíssem seus currículos a seu modo, sem a interferência da Secretaria. Ou seja, a SMED abre mão de delegar um modelo teórico metodológico comum à RME para construção dos currículos escolares - como ocorria durante a AP por meio da indução ao uso do Complexo Temático, para que isso seja feito pelas próprias escolas. O principal argumento para essa prática é dar maior autonomia às escolas. Assim, há a noção de que o controle do currículo passaria para as mãos dos educadores, das escolas (SANTOS, 2012, p. 55-56).

Na origem desse discurso acadêmico pós-moderno ou pós-estruturalista, caracterizado pela crítica radical a qualquer ideia que afirma a noção de um projeto utópico de transformação, da luta de classes, da diferenciação entre esquerda e direita, de sujeito, de história etc., reside um forte componente de niilismo e de fatalismo paralisante, que acaba fazendo coro para o discurso triunfalista do capitalismo reinante. Trata-se de uma nova forma de idealismo, onde tudo acaba se transformando em discurso, em um profundo colapso dos horizontes políticos (MCNALLY, 1999). Caracterizado pelo ceticismo epistemológico profundo, o pós-modernismo só pode ser definido pelo que rejeita: a totalização, a teleologia e o utopismo (FOSTER, 1999: 197). Refutando saídas para o destino coletivo da humanidade e fazendo uma apologia da micropolítica acaba, mesmo involuntariamente, sendo um discurso neoconservador²¹³.

Viero (2008a), que dedicou um aprofundado estudo sobre as transformações das políticas na RME no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, caracteriza de desastrosas as consequências da orientação da gestão para o conjunto da RME. Destaco, a seguir, uma passagem de um texto que prima pela contundência e precisão na análise, indo para além das aparências de um exotismo e devaneio, que transparecia grandemente no imaginário dos educadores no período.

213 Para aqueles interessados em uma crítica bem situada das vertentes pós-estruturalistas, indico a coletânea organizada por WOOD, Ellen Meiksins & FOSTER, John Bellamy. (Orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

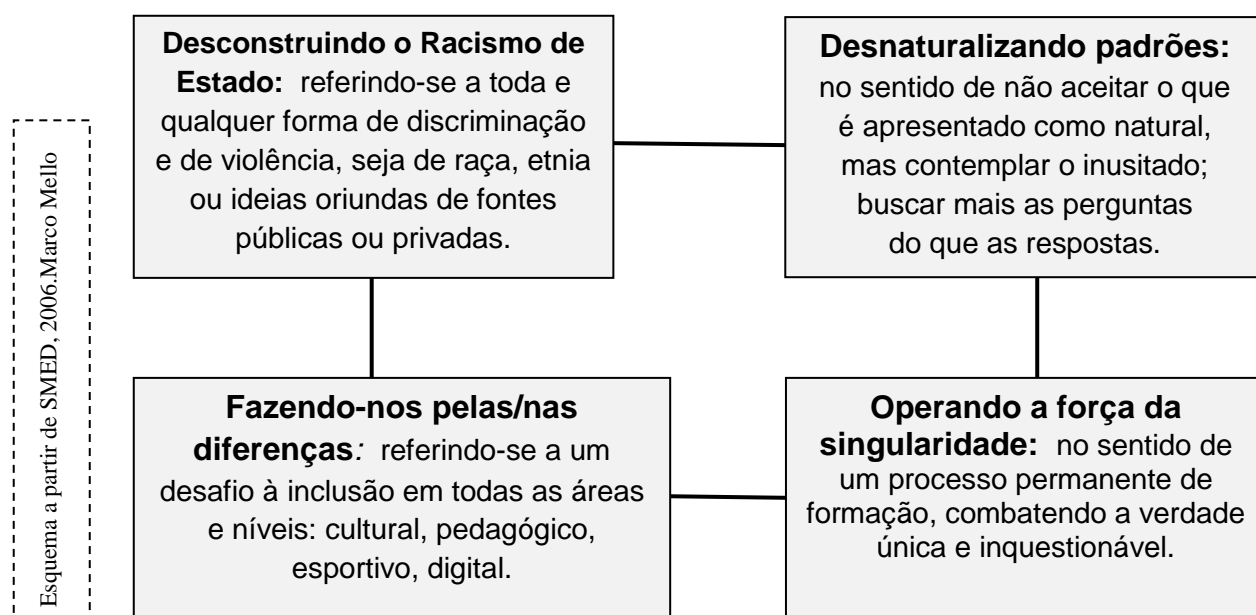
Em lugar de um projeto de Secretaria articulado, apresenta-se um projeto em que suas identidades assemelham-se a territórios com fronteiras definidas. Seu sentido decorre da negação de uma realidade histórica esmagadora: a unidade totalizante do capitalismo. Isso leva a uma espécie de pessimismo político onde há a negação da existência de estruturas e conexões estruturais, bem como a possibilidade de análise casual. Estrutura e causa foram substituídas por fragmentos e contingências. Dessa forma, não há possibilidade de aspirar a algum tipo de projetos educacional que unifique a rede municipal para contribuir com a emancipação humana geral, o que podemos aspirar são inúmeros projetos particulares e separados. Ao mesmo tempo, ao propor brechas para fazer frente às imposições capitalísticas, trata o capitalismo não como sistema, mas como um estilo de vida, o estilo de vida capitalístico. Assim, não existem questões mais ou menos centrais, não existe prioridade que garanta que as práticas educativas gerem produtos de ordem mais elevada para a conquista da emancipação humana. As políticas da SMED se apresentam desde uma posição formidavelmente antiprioridades e ao insistirem em não valorizar nenhuma diferença mais que a outra, está valorizando mais a própria diferença, ao mesmo tempo em que trata as categorias gerais como irais, acaba demonstrando preconceito à realidade fora do discurso. (VIERO, 2008a, p.388).

A proclamação de um discurso marcado pela celebração das diferenças e um forte relativismo em torno do que se poderia chamar de “verdades curriculares” levou a uma natural recusa política, moral e pedagógica de qualquer síntese que superasse as contradições e limites vividos na RME. A sedução de reflexões tão originais e criativas quanto inúteis, com uma aura de glamour de aparente radicalidade que marcaram o período só muito lentamente, ao final da gestão, mudaria para uma tentativa mais pragmática e realista de enfrentar alguns dos desafios percebidos em relação ao abandono do debate pedagógico na RME.

O tempo de gestão não permitiu, contudo, de uma intenção de mudança de rumos. O que parece ter ficado foi uma sensação de vazio, que em verdade foi ocupado por traços de uma restauração conservadora – medida pelo retorno às práticas mais conteudistas e individualizadas de trabalho pedagógico.

Em uma das primeiras elaborações difundidas para o conjunto da RME (SMED, 2006) a própria Secretária expressou o que constituiria os quatro eixos que marcariam sua gestão. Apresento-os na forma do esquema que segue:

EIXOS DE GESTÃO (SMED, 2006)



Uma passagem da própria lavra da secretária é reveladora do quanto à estratégia de um discurso desconstrucionista frente às emergências de intervenção como gestores acabou por redundar em uma tentativa que se enredou nos próprios marcos da organização existente, bem distantes dos devaneios idealistas presentes inclusive nos eixos por ela apresentados. A reflexão resume o desafio em torno de uma das situações emblemáticas na RME: as turmas de alunos com defasagem na relação ano-ciclo, com dificuldades de aprendizagem. Segundo a própria Marilú Medeiros:

Quando assumimos as Turmas de Progressão (TP's) como o estamos fazendo com as Turmas de Transição – como espaços se instituindo, no intermezzo, não podemos coloca-los em um lugar dado, absoluto, estruturado. E nós o fizemos. A estrutura e o sistema nos capturaram para tal. E desse modo, deixamos de estar no meio par nos tornarmos posição fixa, peça capturada pela engrenagem do sistema. Fomos novamente, absorvidos pela mecânica, subsumidos pela mecânica. (...) Na proposta que construímos para as TP's, travamos a discussão de que continuamos enfrentando diferentes espaços fora do dito "regular" para aqueles que "não cabem" na escola. Assim, inventamos espaços-outros, turmas, etc., como dispositivos de inclusão e que acabam sendo capturados pela mesma lógica de exclusão que circula nas escolas e no mundo. (...) (MEDEIROS, 2007, p.44-45).

A gestão de Medeiros se destacou ainda, pelo próprio perfil da Secretária e de alguns dos assessores mais próximos, pelo grande número de publicações realizadas, notadamente com as produções dos palestrantes, consultores e

assessores, com um perfil marcadamente acadêmico, com linguagens, nomenclaturas e abordagens bastante distintas do universo escolar (MEDEIROS, 2006; KROEF, MEDEIROS, 2007).

O final da gestão de Marilú Medeiros apresentava um profundo desgaste junto à categoria, com um descrédito generalizado e uma percepção de que as respostas político-pedagógicas trazidas para a crise vivida erravam de longe no diagnóstico. A improvisação e o aventureirismo pedagógico, com ideias tão mirabolantes quanto ineficazes, resultaram em um final melancólico e fadado a fechar-se em si mesmo. O golpe de misericórdia dado foi o movimento da Secretária Marilú que, no terceiro ano de sua gestão, em 2007, muda de filiação partidária, do PDT para o PTB, crendo que podia permanecer no cargo sob a nova sigla, no próximo mandato, o que não veio a acontecer. Na busca de deixar uma marca de gestão, é cunhada, nesse período, a expressão SMED – *Cidade que aprende*, “um referencial teórico pautado na cultura para a paz e fundamentos dos princípios estabelecidos pela ONU e UNESCO no pacto do milênio”, uma clara aproximação com o ideário trabalhista da educação integral.

Na segunda gestão do PDT à frente da SMED (2009-2012), houve um deslocamento do centro de gravidade nas políticas educacionais. O foco principal passou a ser uma espécie de realismo pedagógico, na busca de eficiência a partir do que existia constituído, ao invés de uma tentativa de mudança substancial dos referenciais teóricos que havia pautado a gestão anterior. Mas esse é assunto para a próxima seção.

4.2.3 Gestão Cleci Jurach (2009-2012)

A segunda gestão do PDT à frente da SMED traria à tona, com destaque em seu programa de governo, o compromisso com a Educação Integral (Programa de Governo “Cidade Melhor, futuro melhor”, 2008). Tal decisão e a avaliação do distanciamento desse compromisso por parte da gestora anterior se expressaram em uma mudança na condução da Secretaria e em um programa de gestão declaradamente preocupado com a implantação da Educação Integral, que passa a constituir um dos quatro pilares estruturantes da gestão, nomeado como “Integralidade da Educação – ampliando o tempo escolar diário do aluno e implantando a Escola de Tempo Integral”. (PMPA, 2011).

Sob a condução de um novo paradigma de gestão, a Secretária Cleci, considerada um quadro “de confiança” do Secretário de Planejamento, da Copa e Vice-prefeito José Fortunati, desde a primeira hora submeteu a lógica de seu trabalho ao “Programa de Governança Social”, em uma clara reorientação das políticas públicas desde as referências da Terceira Via, uma suposta alternativa entre o liberalismo puro e a social-democracia “estatista”.

Houve uma rápida deterioração do que se acredita serem baluartes da Gestão Democrática: diretores democraticamente eleitos, uma proposta pedagógica consistente, conselhos escolares com participação da comunidade e com poder decisório. Em verdade, a recuperação do mandonismo, tão presente na história política brasileira, não tardaria a mostrar sua cara, com a presença de um quadro orgânico e histórico, conhecedor da Rede Municipal de Educação e ao mesmo tempo fiel às orientações do Partido e, sobretudo, ao gestor que capitanearia as principais mudanças da gestão, José Fortunati.

O nome escolhido, Cleci Jurach, foi o de uma professora da RME, que havia trabalhado em várias escolas do ensino fundamental, na gestão centralizada junto à EJA e em outros setores de administração, inclusive em períodos de gestão do PT. Na SEDUCRS, foi Coordenadora da 1ª. CRE, responsável pelas 257 escolas públicas estaduais da capital gaúcha entre 2003 e 2006, um cargo-chave para o então Secretário Estadual de Educação José Fortunati, seu chefe imediato. Ou seja, trata-se de um quadro político com experiência administrativa e técnica na área da educação pública e que havia cumprido um papel importante em uma área considerada espinhosa.

Foi ainda a primeira presidente da APROFE – Associação dos Servidores Públicos em Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2000), uma instituição voltada para organizar atividades beneficentes, culturais e de assistência médica-odontológica e funerária (APROFE, 2008). Além disso, foi Coordenadora Geral do PROJOVEM²¹⁴ junto à Secretaria Municipal da Juventude (2007-2008), comandada

214 De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o PROJOVEM Trabalhador se constitui em política de qualificação social e profissional para jovens entre 18 e 29 anos em condição de desemprego, membros de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. O programa é desenvolvido em parceria com estados, municípios e sociedade civil pautado pelo objetivo de intermediar essa mão de obra com capacidade de inserção e permanência no mercado de trabalho formal. Fonte: MTE. Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude.

por Juliana Brizola (PDT), que substituiu o controvertido vereador Mauro Zacher²¹⁵, que responde judicialmente a irregularidades de ambas as gestões. Cleci Jurach, como um quadro político de confiança, ocupou espaço como dirigente do PDT no RS.

Em artigo publicado em um jornal de grande circulação no início do ano letivo de 2010, a Secretária parece ter querido demonstrar, já no início do ano letivo, uma sinalização de seu compromisso (JURACH, 2010). O título do texto “O conhecimento fazendo a diferença” se inseria em uma mudança no governo já em curso. Seu título era revelador de alterações que estavam se processando. O Prefeito que assume em meio à gestão, com a saída de José Fogaça para concorrer ao governo do estado, é José Fortunati.

Este período, segundo diversas análises da ATEMPA, em impressos ou nas entrevistas à rede, teve na figura da gestora Cleci Jurach um recrudescimento do padrão populista de subordinação das escolas à figura de uma liderança política tradicional. Com um acentuado caráter legalístico-burocrático, a Secretária se utilizou basicamente de dois expedientes na relação com a RME: a relação verticalizada e autoritária de mando e as táticas de colaboracionismo para granjear apoio, seja pela intimidação, seja, em menor grau, pela oferta de vantagens às escolas adesistas, através da cooptação dos dirigentes das unidades escolares.

É a própria Secretária Cleci quem destaca a existência de projetos que vêm gradualmente atraindo a atenção dos gestores, educadores e estudantes para o Turno Integral – iniciativa que, embora “interessante e atrativa”, não tinha qualquer vinculação com o cotidiano da programação curricular formal.

Atualmente os alunos da RME são contemplados com as seguintes ações: Pedagógicas (Letramento e Numeramento); Esportivas (diversas modalidades, além dos Jogos Escolares Municipais); Inclusão Digital (Robótica, Informática); Educação Ambiental (Laboratório de Inteligência Ambiental Urbano, horta e educação sustentável); Línguas Adicionais; Relações Étnicorraciais; Gênero e de Sexualidade; Cultural (Adote um Escritor); Mídias na Comunicação (televisão, rádios, jornais); Artes (dança, teatro, música); Promoção e Prevenção à Saúde, totalizando 421 oficinas ofertadas na RME. Em 2010 foram 20.000 alunos beneficiados, número que, em agosto de 2011, ultrapassa 23.000. (JURACH, 2011, p. 20-21).

215 Mauro Zacher é réu em processo criminal envolvendo fraudes e desvio de recursos no valor de 11 milhões na execução do PROJÓVEM em Porto Alegre. Militante da Juventude Socialista do PDT foi dirigente do movimento estudantil e presidente do DCE da PUCRS por longos anos. Vereador no PDT, (2004-2008, 2009-2012, 2012-2016), na Gestão de Fogaça assume como Secretário de Juventude, entre (2005 e 2007). Foi ainda Presidente da CMV em 2012.

Algumas dessas iniciativas vinham de períodos bem anteriores ao da gestão pedetistas, podendo ser identificados ainda na passagem da Secretária Ester Grossi (PT, 1989-1992) e mesmo antes delas. O que fez o PDT foi trazê-las a uma condição que elas não detinham: eram oficinas sem uma articulação maior a um projeto de governo, muitas vezes sobrevivendo pelo empenho de educadores nas escolas. Tais ações alcançam outros status, com prestígio e recursos assegurados para sua execução. Se em outros tempos elas rivalizavam com a política do conhecimento oficial pretendido pelos gestores (em especial no período do Projeto Escola Cidadã), agora elas passaram a ocupar o lugar destinado ao panteão do próprio conhecimento oficial prestigiado pelos gestores de plantão.

A escolha das duas escolas pioneiras para iniciar essa integralização não poderia ser mais reveladora desse sentido pretendido, de *continuum* das políticas trabalhistas: EMEF João Goulart e EMEF Neusa Goulart Brizola.

O papel dos conhecimentos escolares na proposta acaba sendo relativizado e tendo um peso menor frente às linguagens, aos saberes e aos conhecimentos presentes na sociedade, como se percebe no enunciado oficial da própria Secretaria:

A SMED considera a escola como campo polissêmico, aberto, fluido, híbrido, em que as biografias das pessoas integrantes da comunidade escolar possam ser enunciadas de modo acolhedor, buscando individual e coletivamente modos plurais de exercício da produção de conhecimentos, não como espaço de compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar e formalizadora dos saberes e poderes. Nessa perspectiva, a produção de conhecimentos na escola implica as transversalizações com questões socioambientais, culturais, étnicas, estéticas, éticas, transgeracionais, pacifistas, de gênero, sexualidades, raças, e outros marcadores sociais contemporâneos, não se limitando somente aos conhecimentos ditos escolares. Neste sentido, busca-se assegurar aos estudantes – crianças, jovens e adultos – a apropriação das diferentes linguagens, dos saberes e dos conhecimentos que circulam na sociedade, por meio de experiências diversificadas e significativas. (...). (O conhecimento fazendo a diferença. Rev. Conhecer n.1, dez. 2011, PMPA/SMED, p.4).

Em número inicial de revista eletrônica da Secretaria, chamada Conhecer, ao final do ano de 2011, ao longo de várias páginas da publicação, foram expostos os princípios e ações que pautavam a ação da Secretaria. No trecho abaixo, fica bastante evidente a tentativa de aproximar as duas concepções que estiveram presentes no período:

Na gestão educacional de resultados, o currículo comum a todas as escolas precisa ser valorizado, mas ao mesmo tempo deve ser conjugado com os

currículos comunitários, e ambos devem integrar-se para além dos limites da escola, produzindo conhecimento que efetivamente faça a diferença na vida do estudante. (O conhecimento fazendo a diferença. Revista Conhecer n. 1, PMPA/SMED, dez 2011, p.11).

A tentativa, no entanto, parece não ter conseguido atravessar os propósitos genéricos. Em folder de ampla divulgação²¹⁶, com oito páginas dobradas e coloridas, com ricas imagens, a SMED divulgou as ações da gestão. Constavam no folder os eixos prioritários da gestão e números do atendimento da rede em termos de escolas, professores e alunos. O maior e mais importante espaço estava sob o título “Um pouco do que somos...”, que divulgava em seções: A Educação em Tempo Integral – Cidade Escola, Centros de Dança, Centros Musicais, Centro de Línguas, Escola Aberta, Adote um Escritor, Educação Ambiental, Inclusão digital, Esporte dá Samba, Jogos Escolares. Trocando em miúdos: todo o destaque estava nas atividades “paralelas” e “complementares”. Não havia qualquer menção a como selecionar e organizar o conhecimento formal sistematizado. Toda ênfase era para o lúdico e o entretenimento, para os meios interativos e programas focalizados. Nenhum espaço para os componentes curriculares do dia-a-dia.

216 Prefeitura de Porto Alegre. O conhecimento fazendo a Diferença. SMED. Secretaria Municipal de Educação.s.d

Política Educacional do Ensino Fundamental

Plano de Metas Educacionais para o Ensino Fundamental para o ano de 2010

1. Gestão Educacional de Resultados:

- Retomada do papel da equipe pedagógica e sua função no processo de construção do conhecimento do aluno, bem como do papel da equipe diretiva como responsável pela gestão da escola;
- Consideração dos espaços e tempos da escola, como proposição ao planejamento de ampliação e reforma das escolas, à adequação do espaço físico das mesmas e para a gestão da aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos;
- Definição de política de formação continuada em serviço, estimulando a reflexão do professor sobre sua prática, como proposta teórica estabelecida, norteadora de ações;
- Organização e acompanhamento da implementação de políticas oriundas do Governo Federal.

2. Conhecimento:

- Reestruturação da proposta pedagógica, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano;
- Aprofundamento da discussão sobre organização de ensino e organização curricular e sua constituição nos projetos político-pedagógicos das escolas;
- Discussão e organização de uma proposta de ação para o 1º ciclo, considerando as proposições da organização por ciclos e a orientação nacional de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos;
- Fortalecimento da paridade entre as áreas do conhecimento
- Ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias, independente do ciclo;
- Aprofundamento da concepção de infância, pré-adolescência e adolescência, considerando o desenvolvimento da capacidade de aprender - o pleno domínio da leitura (alfabetização e letramento) e do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- Ampliação da discussão sobre a avaliação – concepção, objetivos, instrumentos e modalidades.

4. Integralidade da Educação

- Discussão do conceito e da política de Educação Integral, apostando no aumento do tempo de permanência do aluno na escola num trabalho qualificado.
- Conhecimento da proposta político-pedagógica da Educação Infantil, vinculando-a com a proposta posta do Ensino Fundamental, principalmente no ciclo inicial;
- A escola precisa, ainda, da participação da comunidade como usuária do serviço, ciente deste serviço,
- Trata-se de romper com os muros da escola e ampliar as interações da comunidade escolar com seu entorno, com a cidade de Porto Alegre, destituindo a lógica de que o melhor espaço para a aprendizagem é a sala de aula.

3. Inclusão

- Ampliação do conceito de inclusão para além das questões de necessidades especiais, dando ênfase para a inclusão social, étnica e de gênero;
- Ampliação da discussão da política de inclusão das crianças com necessidades especiais, desvinculando o processo de inclusão do processo de correção de fluxo (defasagem idade/ano ciclo).

A gestão de Cleci Jurach teria um diferencial vindo das orientações do próprio centro de Governo municipal. Fortunati, na condição de Prefeito eleito, executando um novo modelo na relação com o secretariado, estabelece, a partir de 2012, como obrigação a todos os titulares das pastas, a assinatura de um contrato de gestão, com cláusulas bastante precisas de responsabilização, indicadores e metas a serem cumpridas anualmente pelo secretariado, com acompanhamento e avaliação trimestral. Essa foi uma alteração possivelmente motivada pela lógica da eficácia técnica já experimentada quando de sua participação como Secretário Estadual de Educação do Estado²¹⁷. Além de indicar, nesta ação, uma concepção gerencialista e centralizadora, também expressava a dificuldade do governo Fogaça em manter a ampla coalizão de partidos e, conseqüentemente, uma maior integração das ações de governo, com base em uma originária frente antipetista.

I.i - O presente CONTRATO DE GESTÃO tem por objeto estabelecer as metas a serem realizadas pela SMED em sua gestão 2013, baseadas nas diretrizes definidas na Lei Orçamentaria Anual, na Lei de Diretrizes Orçamentarias, no Plano Plurianual da Cidade Porto Alegre e nos Objetivos Estratégicos de Governo componentes do Modelo de Gestão, mantidas as atividades necessárias ao cumprimento de sua missão institucional.

I.ii - São finalidades do presente CONTRATO DE GESTÃO:

a - melhorar a eficiência institucional do órgão e a qualidade dos serviços prestados à sociedade:

b - propiciar o acompanhamento e o controle de r informações objetivas e transparentes:

c - fortalecer o processo de supervisão e melhorar a utilização de recursos públicos;

d - aperfeiçoar o processo de fixação de metas de desempenho compatíveis com as políticas públicas e programas setoriais;

e - promover a gestão por resultados no âmbito da administração pública municipal, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos que alcancem suas metas e atinjam os resultados previstos.

f - dar transparência às ações da instituição pública sobre a atividade administrativa e facilitar o controle. (...)

CLÁUSULA QUINTA - DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS:

V - O acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos resultados serão feitos pela SMPEO, à qual competirá:

VI - monitorar a execução do contrato, bem como acompanhar, supervisionar e avaliar os resultados alcançados pela SMED, a partir das metas e dos indicadores de desempenho expressos no Portal de Gestão, nos Relatórios de Progresso, no Relatório de Avaliação Anual e das análises dos relatos nas Reuniões Mensais do Comitê Gestor de 2ª Instância e trimestralmente nas Reuniões do Comitê Gestor de 1ª Instância;

217 Fortunati implementou experiência piloto em 116 escolas pertencentes a duas Coordenadorias Regionais de Educação, da REE no ano de 2005, durante sua gestão no Governo Germano Rigotto (PMDB, 2003-2006). Os contratos de gestão, que monitoravam indicadores e metas de desempenho dos alunos, professores e gestores não foram levados adiante por oposição do CPERS-Sindicato. Para maiores detalhes, consultar a Lei Estadual 12.237/2005 e para uma percepção do gestor, uma avaliação da experiência pode ser consultada em Fortunati (2006).

VII - recomendar, com a devida justificativa, a prorrogação, rescisão ou revisão no CONTRATO DE GESTÃO, principalmente, neste caso, quando se tratar de necessidade de alinhamento de indicadores, metas e resultados, sempre mediante autorização prévia do MUNICÍPIO e através de termo aditivo;

VII - providenciar a publicação dos Relatórios de Progresso e da Avaliação Anual do CONTRATO DE GESTÃO e de seus eventuais aditamentos no Diário Oficial do Município; (...). (PORTO ALEGRE, Contrato de Gestão n.004/2013).

A secretária Cleci Jurach, portanto, como a responsável pela cobrança de melhoria na desempenho das escolas e educadores, passa a ser também objeto da mesma lógica. Nos anexos dos contratos anuais (o texto padrão é o mesmo), uma tabela com indicadores de desempenhos, mês a mês, dá objetividade ao pretendido. Entre as doze metas de 2013, por exemplo, está a redução do índice de repetência do ensino fundamental de 14,9% para 12%, ampliar de 43% para 66% a rede infantil e fundamental com educação integral, além do aumento de 3,6 para 4,1 a média do IDEB (Anos Finais).

No próprio Plano Plurianual do Governo Municipal para o período 2010-2013, as diretrizes estratégicas da administração deixavam clara essa combinação, com a mediação de: manter e aprofundar os mecanismos de participação popular; promover a inclusão social; incentivar o desenvolvimento econômico da cidade, com sustentabilidade ambiental; e o mais importante, modernizar a gestão pública; e promover a inovação e o empreendedorismo²¹⁸.

A adoção de projeções como as acima referidas, por parte da Gestão Cleci Jurach, comprova e reitera as conclusões do estudo de Santos (2012) em torno da combinação de gestão de resultados com integralidade das políticas educacionais no período (SANTOS, 2012, p.177). Em um trabalho que é referência e balizador desta reflexão, ao analisar detidamente as gestões do período recente (2005-2008 e 2009-2012) à frente da Secretaria Municipal de Educação da capital gaúcha, o autor as tipificou como marcadas pela “política curricular do vazio”, com uma declarada omissão na orientação teórico-metodológica da política curricular da rede no âmbito da educação fundamental regular. Embora sejam mantidas formalmente as referências de organização curricular existentes nas gestões das Administrações Populares, a autora destaca os processos vividos e as distintas reações e

218 Lei N.º 10.741, de 18 de agosto de 2009. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio de 2010 a 2013 e dá outras providências. PMPA. p.4.

contextualizações realizadas nas escolas em relação às políticas curriculares apresentadas pelos gestores.

Todavia, as conclusões da autora sobre a continuidade de uma política do vazio, iniciadas na gestão anterior, de Marilú Medeiros (2005-2009), merecem ainda novas pesquisas mais conclusivas, já que houve continuidade político-administrativa no mandato seguinte (2013-2016). Vejamos a definição dada pela pesquisadora ao termo:

O “programa vazio” da gestão não significava, entretanto, uma ausência de política curricular, mesmo que muitas escolas tenham tido essa percepção em relação às discussões do currículo nesse período. Uma vez que a escolha de não elaborar uma proposta unificada de currículo para a RME não é descompromissada, ao contrário, é intencional e programática, e produz uma determinada circunstância ou campo onde as escolas devem operar, pode ser considerada, portanto, uma política (SANTOS, 2012, p 92-93).

Na sequência, apresento algumas distinções entre as gestões, sugerindo o afastamento das referências pós-modernas que marcaram o primeiro período (2005-2008) e uma maior influência do programa pedetista, de concepção gerencialista e neoliberal, agora mixado com as políticas do governo federal sob o comando petista. A hipótese que procuro desenvolver ao longo do trabalho apresenta a tese de que estaria havendo um hibridismo na direção de um novo tipo de gestão educacional e curricular: o *gerencialismo moreno*, uma forma de superação do estágio inicial da primeira das gestões pedetistas sob o signo da política curricular do vazio, caracterizado por Santos (2012).

4.2.4 Principais diretrizes e ações no âmbito das políticas educacionais e curriculares nas gestões de Marilú Medeiros e Cleci Jurach na SMED (2005-2012)

A seguir apresento para efeito didático, um quadro-síntese no qual indico as principais diretrizes e ações desenvolvidas por cada uma das gestões pedetistas do período. Como não se trata de meu objeto de estudo e não tenho a possibilidade de me alongar no texto, fiz um apanhado das principais ações, sem a preocupação de ser excessivamente detalhado. Os quesitos principais, sobretudo aqueles *percebidos-destacados* pela ATEMPA serão retomados cuidadosamente no próximo capítulo.

QUADRO: PRINCIPAIS DIRETRIZES E AÇÕES NO ÂMBITO CURRICULAR NAS GESTÕES MARILÚ MEDEIROS E CLECI JURACH NA SMED (2005-2012)

Políticas	Gestão Marilú Fontoura Medeiros (2005-2008)	Gestão Cleci Jurach (2009-2012)
Educação Infantil	- Ampliação dos Convênios com as Creches Comunitárias para o Atendimento da EI (33 Unidades)	- Ampliação dos Convênios com as Creches Comunitárias para o Atendimento da EI (45 Unidades) - Criação de uma nova escola
Educação Fundamental (Regular)	- Criação de Turmas de Transição para cada um dos três ciclos de formação, visando ações para promover a aprendizagem dos alunos mantidos a partir de 2005. Coexistência com as Turmas de Progressão. - Projeto Cidade Escola	- Criação de duas novas escolas - Constituição da ATAR - Assessoria Técnica e Articulação em Redes - Elaboração de documento de Referência Curricular para as escolas de Ensino Fundamental - Extinção das Turmas de Progressão, (previsão de extinção das turmas de transição até final de 2014). - Turmas de B30 (6º. Ano) passam a ser responsabilidade dos professores com formação nos componentes curriculares dos anos finais (a partir de 2012). - Programa Mais-Educação (Gov. Federal). - Criação de turmas e ampliação das turmas integralizadas (Jardim A e B) nas escolas de Ensino Fundamental. - Convênio PNAIC (Alfabetização na idade certa)
Educação de Jovens e Adultos	- Extinção do GAPS- Grupo de Apoio Pedagógico (Assessoria às escolas) - Manutenção do Projeto Compartilhar (EF) escolarização de trabalhadores junto aos órgãos da Prefeitura e ampliação da oferta para o Ensino Médio, através de convênio com a UFRGS. - Manutenção, com redução, do Convênio de Turmas do MOVA. - Convênio ME: Turmas de alfabetização através do Programa Brasil Alfabetizado (30 turmas) - Redução de 20% do número de matrículas. - Progressiva aglutinação das Totalidades Iniciais nas escolas - Garantia de oferta de aulas de Artes e Educação Física para as Totalidades Iniciais. - Formações: mediação entre temas clássicos: acesso, currículo, avaliação e temas desconstrucionistas/pós-modernos. - Pesquisa Quantitativa sobre Perfil	- Extinção do Convênio com turmas do MOVA - Redução das turmas do Programa Brasil Alfabetizado (30 turmas) - Fechamento da EJA em duas escolas, redução da carga horária dos educadores nas escolas e junção das totalidades iniciais sob a responsabilidade de um a dois docentes. - Fechamento das turmas do MOVA (Alfabetização EJA) e redução das turmas do Programa Brasil Alfabetizado. - Assessoria de Referência (quatro assessores) - Estabilização do número de matrículas nas escolas com progressivo declínio. - PNLD/EJA (2011-2012) - Fiscalização presencial pelos assessores nas escolas sobre o número de alunos frequentando a EJA - Cursos anuais (desde 2010) de Formação sobre Educação Inclusiva na EJA (20h), com PUCRS - Encontros de formação de professores com palestrantes vinculados às concepções pós-estruturalistas

	<p>dos Estudantes e Professores da EJA na RME</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto sobre a Permanência Prolongada de alunos na EJA (Ts Inicias) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção do Projeto Compartilhar (EF e EM) - Compra e reforma de Prédio para o CMET Paulo Freire no bairro Santana. - Publicação de Livro de relato de experiências de educadores da EJA (2012)
Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do número de Salas de Integração e Recursos (uma nova sala) - Ampliação do serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial junto às escolas especiais, atendendo a Educ. Infantil. - Criação da Escola Municipal de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, a partir de demanda do OP (2008). - Implantação da SIR/PTE (Programa de Trabalho Educativo junto às empresas e órgãos públicos) para os alunos com NEEs 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do número de Salas de Integração e Recursos (37 novas salas) - Transferência das turmas e professores de surdos do CMET Paulo Freire para Escola Salomão Watnick - Implantação da SIR voltada ao atendimento especializado dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação - Implementação do CEAPP – Centro Especializado de Apoio Pedagógico e Produção para alunos com deficiência visual na RME. (2010)
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades preparatórias para a Conferência Municipal de Educação. - Abandono do vínculo e formação dos Conselheiros Escolares. - Maior descentralização de recursos financeiros (verba adicional) para as escolas (reformas estruturais e projetos). - Realização de contratos emergenciais para professores (2008) - Concurso Público para professores - Manutenção do OP/SMED, até 2007. - Ampliação Projeto wireless Escolas Conectadas em Banda Larga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do Congresso Municipal de Educação (2009) - Maior incidência dos gestores da SMED, em especial a titular da pasta, sobre as direções das escolas: fiscalização, prescrição e coerção. - Redução dos projetos pedagógicos complementares das escolas e reorientação dos existentes à lógica da Secretaria. - Contrato de Gestão com metas anuais mensuráveis e indicadores de resultados e efetividade. - Incremento de formações e linguagem junto aos educadores voltada à competitividade, criatividade, desempenho e eficácia. - Maior responsabilização dos gestores das escolas em torno das metas previstas no IDEB (Prova Brasil. Provinha Brasil) - Estímulo à participação dos alunos em Olimpíadas do Conhecimento, em várias áreas do conhecimento e componentes curriculares. - Alteração da nomenclatura das equipes internas da SMED. De Territórios (EJA, EE, EI, EF) à Coordenação das Políticas de Educação (com um fortalecimento da Coordenação do EF, que incorporou a EJA, EE) além da EI e Ensino Médio profissionalizante, além de um enxuto Grupo de Apoio Político Pedagógico (GAPP), com representantes de assessorias específicas (Relações Étnicas, Educação Ambiental, Centros Musicais e de Dança, Política Cultural, Programa Adote Escritor, Centros de Línguas).
	- Política de formação de Professores	- Projeto Entrelaçamentos Culturais

<p>Política Geral</p>	<p>centrada em grandes eventos anuais sob a insígnia das “Conversações Pedagógicas” sob a orientação de perspectivas pós-estruturalistas e desconstrucionistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gincana Solidária (entre as escolas, 2008) - Série de publicações com produções dos assessores, consultores e de algumas práticas escolares (Coleção A escola Faz, cinco vols.; Coleção Tecendo ideias na cidade que aprende, três vols.) - Formações projeto “A cor da Cultura” (relações étnicorraciais) (2006-2008) - Programa PIM/PIÁ (atendimento a primeira infância em situação mais vulnerável) 	<p>(intercâmbio entre escolas) no início da gestão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formações projeto “A cor da Cultura” (relações étnico-raciais) (2009-2010) - Retomada dos Jogos Escolares municipais e ampliação para a EJA (2009) - Gincana Solidária (2009 a 2012) - Ampliação do Projeto Vou à Escola (Transporte Escolar gratuito a alunos de baixa renda) - Distribuição de uniformes escolares para os estudantes e kits com material pedagógico. - Concurso anual “Professor Excelência” com destinação de prêmios e publicação dos trabalhos selecionados. (2010-2012) - Refluxo nas publicações e sistematizações de experiências (Caráter mais enxuto e centrado nas escolas) - Livro Saia Justa/Recortes do cotidiano escolar (2011-2012) - Revista on-line Conhecer (Dez. 2011, Jul. 2012)
-----------------------	---	--

Fontes de Consulta: KLOVAN (2008), SANTOS (2012), VIERO (2008b); SMED (Divs. Docs), ATEMPA (Divs. docs), PMPA (Relatório de Atividades, 2005 a 2012), PMPA (Anuário Estatístico, 2012) SMED Organização do Ensino Fundamental. SMED, Coordenação Pedagógica Coordenação do Ensino Fundamental 2010. PPT apresentado em 2010).

Poderiam ser acrescentadas outras mudanças às promovidas ao longo das gestões pedetistas, além daquelas apresentadas no quadro-síntese, mas talvez a pergunta que devemos fazer é o que a administração pedetista de Cleci Jurach vem fazendo de *novo*, à *margem* e *sob* o currículo existente?

Vistas em um panorama amplo, as políticas curriculares mais significativas, implementadas pelas gestões Marilú Medeiros e Cleci Jurach tem vários traços comuns. Contudo, a gestão pedetista do período de 2009 a 2012, sob o comando de Jurach, inaugurou um modelo de gestão significativamente mais ofensivo e propositivo, ainda em processo de mutação. Destaco alguns elementos centrais, que serão de grande valia para a análise das elaborações e ações da ATEMPA:

1. A inexistência de um projeto educacional organizador e claro por parte dos gestores para o conjunto da RME, no qual se pudessem identificar as intencionalidades e os fundamentos políticos-epistemológicos e pedagógicos da concepção de organização curricular e sua operacionalização.

2. A incidência de políticas setorializadas, sem uma proposta que tencionasse substituir as organizações curriculares existentes, mas que com o tempo edificaram novas referências a ponto de obstaculizar e crer superado o legado das administrações populares de um passado próximo.
3. A torção da gestão democrática no âmbito da escola e do sistema municipal de ensino, com a adoção de práticas verticalizadas, com uma forte relação de cobrança e coerção das direções de escolas, dos conselheiros escolares e conselheiros municipais de educação, afirmando a concepção de gerencialismo híbrido com traços acentuados de autoritarismo e diretivismo.
4. A apresentação de medidas paliativas e de baixo impacto para a formação de educadores e para a resolução de nós críticos em relação à aprendizagem dos educandos e aos muitos problemas de ordem pedagógica existentes nas escolas de Ensino Fundamental, sobretudo nos Ciclos de Formação.
5. Desconsideração dos prazos e orientações legais em relação à elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e regimentos escolares.
6. Deslocamento progressivo do debate curricular (processos de organização, seleção e hierarquização coletiva e interdisciplinar do conhecimento escolar) para as atividades de caráter complementar através de programas culturais e recreativos e, mais recentemente, a tentativa de harmonização dessas duas frentes com um claro privilégio para a segunda.
7. Priorização de recursos financeiros e humanos para a viabilização e ampliação progressiva da Educação de Turno Integral, constituindo um paralelismo na organização do trabalho nas unidades escolares.
8. Implantação de um amplo programa de parceria público-privada, com a transferência crescente de serviços educacionais públicos para o setor privado e Ongs, destinado à execução do programa considerado o carro-chefe da gestão de Cleci Jurach: *a educação de turno integral*.

9. Adesão de uma aparência híbrida ao dobrar-se à lógica no novo gerencialismo educacional, mas sem a radicalidade plena nele contida²¹⁹.
10. Adoção das metas de avaliação padronizada em larga escala, como forma de controle do desempenho dos estudantes e do trabalho dos educadores, técnicos, gestores das escolas e equipe central da SMED.
11. Construção e instituição de um documento de referência para tornar-se parâmetro curricular e ao mesmo tempo subsídio para os educadores do Ensino Fundamental, objetivando dar primazia de “conteúdos” estandardizados ao padrão estabelecido através do controle político do conhecimento, expresso nos testes de desempenho nacionais dos estudantes.
12. Tratamento insuficiente da política de educação inclusiva (assessoramento pedagógico, formações, recursos humanos, tecnologia, acessibilidade plena) frente ao aumento expressivo do número de matrículas de alunos com NEEs²²⁰ nas escolas.
13. Tentativas continuadas e sistemáticas de desmonte da Educação de Jovens e Adultos, através do fechamento de turmas, remanejamentos de professores, esvaziamento das formações e busca da desconstituição da proposta curricular de referência (Totalidades de Conhecimento).

Os tipos de reformas curriculares vivenciadas na Rede Municipal de Porto Alegre, neste período, podem ser caracterizadas híbridas e descontínuas, com algumas características marcantes e distintivas. Traço uma breve caracterização delas a seguir:

a) foram instituídas de fora para dentro – expressão essa aqui entendida no espectro amplo, nessa ordem: organismos Internacionais de cooperação; redes de organizações privadas e públicas não estatais; Ministério de Educação; Secretaria

219 Refiro-me a não alteração do Plano de Carreira, pagamento de bonificação aos educadores e gestores de acordo com o desempenho dos alunos, professor e escola, entre outras medidas aplicadas largamente em outras capitais e estados brasileiros.

220 Utilizo aqui a expressão alunos com “Necessidades Educacionais Especiais” tal como se apresenta no documento que sintetiza a Política Nacional de Educação Especial (ME, 1994), qual seja, para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típicas, que requerem, em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que podem requerer acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, além de adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, e materiais e equipamentos específicos ou adaptados (PIETRO, 2006, p.35).

Municipal de Educação –, mas mediadas fundamentalmente pelas políticas do Ministério da Educação;

b) foram decididas desde uma instância e estrutura verticalizada, em distintas versões: vanguardistas e desconstrucionistas, na gestão Marilú Medeiros (2005-2008); tecnocráticas e autoritárias, na gestão Cleci Jurach (2009-2012);

c) deslocaram, em especial no ensino das escolas comuns, o eixo de prioridade da Secretaria para as atividades de contraturno, atendendo alunos em turno integral nas escolas, em detrimento do trabalho cotidiano com os componentes curriculares;

d) redesenharam e ampliaram os projetos chamados “extracurriculares” das escolas, sob o guarda-chuva da Educação de turno integral;

e) implicaram na vigência de reformas que não adquiriram uma feição sistematizada na forma de documentos ou publicações de caráter institucional que contivesse uma proposta com fundamentos políticos, epistêmicos e pedagógicos por parte dos gestores, sua operacionalização e desdobramentos.

4.3 Síntese parcial: as ambiguidades do gerencialismo moreno

A virada do ano 2000, na área da educação, marcou, no último dos governos petistas, a configuração de uma crise da experiência da reestruturação curricular na Rede Municipal de Ensino principiada meia dúzia de anos antes, em especial em relação à proposta mais ousada, a dos Ciclos de Formação, implantado pelos gestores no conjunto do Ensino Fundamental da rede.

A vitória política de uma coalizão de centro-direita para governar a cidade e a destinação da Secretaria de Educação ao PDT, partido com uma larga identidade e com experiência na gestão da educação municipal, faria reascender a tradição trabalhista e colocar em questão a eficácia e enraizamento do legado da Escola Cidadã.

A segunda gestão alterou o diapasão de uma orientação desconstrucionista²²¹ e, portanto, mais frouxa, sob a condução da Professora Marilú Medeiros, na primeira das gestões pedetistas. Com um perfil mais diretivo e fiel ao programa trabalhista, a

221 Refiro-me as orientações advindas das teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pós-coloniais, emanadas do discurso das autoridades educacionais locais no período. Não desconheço sua importância e sei que há distinções e nuances nas próprias concepções e referências utilizadas. Todavia, contornei esse obstáculo, diante de outros desafios que considerei mais importantes para a pesquisa. Uma boa síntese crítica introdutória ao tema pode ser encontrada em Wood (1999).

gestão da professora Cleci Jurach foi gradativamente se amalgamando com as políticas gerencialistas em âmbito federal e construindo uma nova síntese em torno do que chamei de *gerencialismo moreno*, que exploro tão detida quanto criticamente possível no próximo capítulo.

Uma curiosa mas eficaz mistura se processou. A combinação de diferentes reagentes acabou construindo uma liga de novo tipo: uma defesa do poder e da interferência do Estado, bem típico do projeto trabalhista, além de uma aceitação de que a sua execução deve progressivamente se beneficiar pelo sistema de prestação de serviços terceirizados, adequados aos valores e interesses do mercado, inclusive avaliando desempenho dos estudantes por esta lógica. A secretária Cleci, portanto, pareceu encarnar com bastante empenho a tendência pragmática reformista que havia ganhado a quebra de braços interna no PDT, no qual a referência mais doutrinária e programática tão-somente ancorada em uma mítica escola integral foi considerada retórica de campanha e de um distante passado. Fundamental nesse processo foi a experiência havida alguns anos antes junto à SEDUCRS (2003-2006), em que, junto com o então Secretário de Educação Fortunati, foram construídos e geridos projetos e experiências que mais tarde seriam implantadas no âmbito da capital gaúcha²²².

A pressão externa também certamente fez alguma diferença. No processo de composição do secretariado, um artigo contundente da então Secretária Estadual de Educação Mariza Abreu questionava a falta de efetividade nos resultados educacionais na RME²²³, apesar das condições salariais, mais favoráveis do que na REE. Sua provocação reverberou entre a imprensa e também nas hostes pedetistas.

O prefeito de Porto Alegre conclui nos próximos dias a substituição dos auxiliares cujo desempenho está abaixo do esperado. A cobrança vai aumentar em todas as áreas.

Qual é o problema? Se a prefeitura paga salários três vezes maiores para os professores das escolas municipais de Porto Alegre do que o Estado e oferece estrutura física adequada, é preciso descobrir por que o

222 Em sua dissertação de mestrado defendida junto à PUCRS, José Fortunati sistematiza as principais ações frente ao período em que esteve à frente da SEDUC, além de expressar opiniões sobre temáticas amplas, desde o financiamento da educação até de como se relacionar com os sindicatos de professores. Destaco aos interessados a existência na publicação (FORTUNATI, 2006) de um capítulo no livro referido sobre a “Escola de tempo integral”, claramente inspiradora de ações que viriam a ser realizadas e ampliadas na SMED/POA.

223 Novamente em setembro de 2012, às vésperas das eleições municipais Mariza Abreu, em contundente artigo, questionou o desempenho da educação na capital gaúcha, agora concentrando-se na análise comparativa em torno do IDEB. (Educação municipal em Porto Alegre: indicativos e desafios. Mariza Abreu. Jornal Sul21, 24 Set 2012).

desempenho das crianças na avaliação do IDEB está entre os piores do país.

Essa contradição, levantada pela ex-secretária estadual Mariza Abreu, também intriga o prefeito José Fortunati, que mandou a secretária Cleci Jurach estudar o assunto com especialistas, identificar as causas e apresentar um projeto para melhorar o desempenho dos alunos. (Inventário de culpas. Página 10. Rosane de Oliveira. Jornal zero Hora, 24 de janeiro de 2011).

Em muitas situações, como indica Jimeno Sacristán, a expressão reforma parece trazer consigo um problema de ordem semântica, dado os múltiplos significados atribuídos a ela e a usos muito variados, com orientações políticas e pedagógicas bastante distintas (SACRISTÁN, 1999, p.50). Os dirigentes da SMED no período, mesmo sem usar essa como uma expressão corrente, realizaram reformas significativas educacionais, no sentido amplo, e curriculares, no sentido mais estrito.

Apesar dos esforços e das orientações que deram a tônica das mudanças operadas no período analisado, os dirigentes da SMED não conseguiram afirmar uma marca de gestão que pudesse sintetizar a concepção educativa pretendida, mesmo com a ênfase à Educação Integral dada pela Secretária ao final de seu primeiro governo.

De modo similar, ambas as gestões pedetistas se assentaram, em grande medida, no *staff* da burocracia e do corpo funcional técnico-pedagógico existente para garantir a governabilidade, o que pode parecer um lugar comum similar a outros contextos. Todavia, o caso adquire um significado especial na medida em que houve a permanência de dezenas de assessores que tiveram experiência nas administrações petistas, alguns por mais de uma década. Muitos deles acabam assumindo lugares de decisão pedagógica nas gestões pedetistas que se sucederam.

Aqui é oportuno e necessário, já que constitui uma síntese analítica parcial, referir a algo que será muito caro à ATEMPA e às suas direções no período. Trata-se de algo que denomino de uma reconversão da *reconversão cultural* da Escola Cidadã. Azevedo (2007a), que viveu em diferentes espaços a condição de protagonista desta experiência, praticamente do início ao fim, em sua tese de doutoramento fez uma espécie de inventário dessa trajetória em Porto Alegre, contextualizando no que chamou de *a reconversão da escola pública tradicional em*

mercoescola, a escola voltada ao mercado, subordinada à lógica de acumulação e reprodução do capital. Em suas palavras:

A mercoescola significa um novo sentido para a escola pública. O discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à ideia da educação-mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, desconstituindo a escola como espaço público (AZEVEDO, 2007b, p.12).

Azevedo contrapunha essa reconversão à outra reconversão, em uma perspectiva crítica, voltada para a emancipação humana, a Escola Cidadã. Para tanto, historiou e destacou os avanços construídos ao longo do processo, baseado na democratização das políticas educacionais e uma proposta curricular de caráter contra-hegemônico. Vejamos qual sua função na perspectiva de Azevedo,

A escola cidadã situa-se na contramão do projeto hegemônico representado pela mercoescola. Sua tarefa é tanto superar a escola tradicional como fazer o contraponto à mercoescola (AZEVEDO, 2007b, p. 16).

Não se nega a importância das inovações pedagógicas e de gestão, dos princípios que a orientaram, de sua incidência e do poder que tiveram em um dado momento de catalisar e evidenciar outras possibilidades em um cenário marcado pela lógica neoliberal. Contudo, essa realidade mudou e já não é mais a mesma. O otimismo desmesurado e mesmo o ufanismo que por vezes tomou conta dos gestores, em torno do alcance e do enraizamento da experiência, não resistiram ao *dia seguinte* e uma ressaca memorável trouxe novamente ela à tona: a inexorável realidade das coisas.

Pois bem, a reconversão cultural da Escola Cidadã, depois de uma política curricular do vazio, bem caracterizada por Santos (2012), vem sendo reconvertida em *gerencialismo moreno*. Houve uma inequívoca inversão de direção das políticas educacionais em Porto Alegre, seja por iniciativa dos gestores locais, seja pela ingerência das políticas educacionais e curriculares do governo federal, grandemente influenciado por políticas globais, como procuro demonstrar ao longo deste trabalho.

Sob um slogan cada vez mais embotado pelo tempo, no cotidiano escolar tudo converge para um prolongado e agonizante estado de falência e crise da “Escola Cidadã”. Aqui o impasse parece próprio daqueles momentos de transição entre o “não é mais assim” e o “ainda não é diferente”, no qual é inevitável uma sensação de atordoamento, de confusão, e sob o qual não se vislumbra um

desfecho para uma transição em curso. O fato é que resta muito pouco, para além dos marcos legais, do patrimônio político-pedagógico construído pelas Administrações Populares em relação à Escola Cidadã, sobretudo no que diz respeito ao seu eixo central: a democratização do conhecimento²²⁴. Ele foi e vem sendo ainda dilapidado diuturnamente, e é possível perceber que, em meios às ruínas, emerge e se consolida uma nova construção, híbrida e disforme, edificada sob alguns dos escombros, mas radicalmente diferente em sua concepção, estrutura e sua função social. A ela nos dedicaremos mais adiante a analisar com mais precisão desde as percepções da ATEMPA.

Vários fatos percebidos desde as formulações sistematizadas pela ATEMPA (2013a) apontam a prevalência de uma concepção dos gestores da Secretaria de Educação que celeremente tem avançado para uma visão diretiva e tecnocrática na condução da política educacional. Segundo a pesquisa de Santos (2012), diversas políticas e ações governamentais no período apresentavam ressonâncias das políticas neoliberais e gerenciais em expansão no contexto global e em especial uma forte influência das políticas educacionais nacionais sobre as políticas locais. Por outro lado, Santos e Gandin (2013) chamam a atenção para o fato de que as transformações que ocorreram ao longo dos anos da Administração Popular formaram um novo patamar de entendimento sobre a educação, que se tornou orgânico nas escolas, o que permitiria elementos na esfera local decisivos para uma recontextualização das políticas externas.

Entre as evidências que pude identificar da lógica gerencialista destacam-se: a) a estruturação de gerências de projetos e contratos de gestão internos à administração, com metas rigorosas a serem cumpridas com responsabilização dos gestores (PMPA, 2013b); b) a centralidade dos indicadores de resultados de testes e provas padronizados de larga escala por parte dos estudantes, como o IDEB, como critério de avaliação e eixo da formação de educadores da rede e indutor da padronização de referenciais curriculares próprios (ATEMPA, 2013a); c) o enfraquecimento deliberado da gestão democrática (ATEMPA, 2011b); d) a introdução de parcerias e convênios com instituições privadas para a execução de projetos educacionais nas escolas (ATEMPA, 2013a); entre outras ações.

224 Não quero dizer com isso que não seja possível identificar esforços e experiências localizadas nas escolas nas quais se busque um ensino democrático, participativo, que respeite as diversidades e procure se referenciar em formas de justiça curricular. Todavia, elas são bastante focalizadas e estão muito longe de significar um contraponto real às políticas hegemônicas existentes.

Esse processo, que pode ser caracterizado com uma nova expressão de gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012), tem uma abrangência global, mas se expressa de modo singular no Brasil. Sua expressão apresenta a vigência de reformas educativas híbridas, orientadas fundamentalmente por concepções neoconservadoras e neoliberais, sob um rearranjo de um bloco hegemônico, distinto daquele que operava até o início dos anos 2000.

Como demonstram Lima e Gandin (2012), essas mudanças mais amplas têm reconfigurado o papel do Estado e o orientado na direção do mesmo ser gerido pelos valores de mercado, com a utilização de conceitos tais como eficiência e qualidade focada em resultados, culto à excelência, privatização e contratação de serviços externos, parcerias público-privadas e, mais recentemente, competitividade e produtividade, com a inclusão de metas rígidas de controle social e desempenho pedagógico.

Segundo Robertson e Dale (2011a), pesquisadores de referência para essa discussão a partir do contexto europeu, se trata de uma profunda mudança sobre o lugar do Estado que, se ainda é um ator fundamental, conta com um espaço bastante distinto daquele que detinha há um quarto de século atrás:

O Estado não mais opera nos mesmos espaços, como fazia quando conduzia por meio de impostos, gastos e criação de políticas, mas por meio de novas formas e técnicas de governança que incluem tanto uma agenda mais ampla para a governança da educação (por exemplo, privatização, taxas) quanto, especialmente, novos atores não pertencentes ao Estado. (ROBERTSON, DALE, 2011a, p.44).

Depois dessa caracterização geral das gestões que se sucederam à frente da Secretaria Municipal de Educação, em especial as do período mais recente, como será possível apreender na leitura do próximo capítulo, busco compreender as relações políticas na e da ATEMPA. Considero imprescindíveis para que possamos mais do que apenas documentar algumas ações levadas à frente pela Associação, compreender as motivações, os compromissos e os silêncios dos intelectuais críticos e as consequências das opções tomadas no tocante às políticas curriculares do período, que serão objetos de análise no Cap. VI.

V - ATEMPA NAS RELAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS: TERRITÓRIOS, ESCALAS E REDES

No capítulo anterior, apresentei uma síntese de caráter descritivo-analítico das gestões que nas últimas duas décadas estiveram presentes na condução das políticas educacionais e curriculares da SMED de Porto Alegre. Tal retrospectiva justificou-se pelo efeito comparativo das mudanças ocorridas, mas também pela presença de ex-diretores da ATEMPA na gestão da SMED por um longo período, e também o inverso: ex-diretores da SMED que se deslocam para a ATEMPA. Dei um destaque ao período de 2005 a 2012, no qual estiveram à frente da Secretaria de Educação gestores do PDT. Particularmente acentuei as principais distinções de cada uma das gestões, da Profa. Marilú Medeiros (2005-2008) e da profa. Cleci Jurach (2009-2012) e os principais traços, diretrizes e ações de cada período em relação às políticas curriculares sobre as quais a ATEMPA incidiu.

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar a tipologia de relações políticas e institucionais construídas pela ATEMPA com o intuito de responder às situações-problemas que serão destacadas em relação às políticas curriculares no período. Para tanto busco o apoio e a referência de autores que, desde perspectivas críticas, vêm desenvolvendo estudos nas análises de redes sociais. Isso significa que, na primeira parte do texto, encaro o desafio de trazer elementos do campo teórico para situar o que faço: operar com a rede de relações sociais para compreender as conexões criadas, alimentadas ou negadas pela ATEMPA.

O texto neste capítulo direcionará seu olhar, portanto, não para as ideias, formulações e reivindicações, propriamente ditas, da ATEMPA, objeto do próximo capítulo, mas para os sujeitos concretos que as operaram, com seus pertencimentos, seus projetos, suas paixões, suas contradições, interesses, compromissos e incongruências. Afinal, são eles os mediadores das ideias que, entre a objetividade das condições existentes e a subjetividade irrefreável, operam e fazem valer tais intenções.

As questões que moveram esta parte do trabalho nasceram de uma necessidade de compreender como a ATEMPA e os coletivos nela atuantes interagiram com agentes coletivos nas escalas local, regionais, nacionais e transnacionais na perspectiva de compreender e interferir nas políticas curriculares em curso. Quais as organizações, sujeitos e movimentos que foram integrados ou

excluídos na rede de relações? Que tipos de relações se deram entre esses sujeitos? Quais os mecanismos de negociação, de mediação e alianças táticas e estratégicas que se processaram? Quais as tensões e formas de sociabilidade política mais presentes? Por que determinadas opções foram tomadas e não outras? A serviço de que estiveram colocadas? A quem beneficiaram? Por fim, o mais importante: como todas essas relações afetaram as pautas em relação às políticas curriculares destacadas? Essas e outras questões estão, como o leitor perceberá, presentes aqui.

O estudo das dinâmicas das relações internas da ATEMPA e, mais ainda, das principais relações externas da Associação e de seus dirigentes e representantes é algo que exigiu a ampliação de fontes de investigação e é o escopo desse trabalho. Ele teve o propósito de deixar entrever o essencial: a ATEMPA e suas opções de luta curricular. Essas opções não se explicam, segundo minha percepção como pesquisador, sem a compreensão mais atenta das relações estabelecidas para além do debate estritamente pedagógico ou curricular. Ela será essencial para a compreensão dos porquês das ênfases e silêncios da ATEMPA.

Do ponto de vista metodológico analiso as relações da ATEMPA com seus principais interlocutores desde prismas distintos, mas complementares, que imagino permitam perceber olhares multifacetados e, portanto, mais ricos na percepção do feixe de fios que tramam a rede que procuro apresentar e explicitar. A seguir faço uma breve caracterização da referência teórica das redes, sem uma preocupação em me alongar em demasia nesta que é uma introdução do capítulo e que se desdobra ao longo das próximas páginas.

5.1 Epistemologia das redes

Na última década, tem se afirmado uma consistente produção em torno da análise relacional do agressivo processo de globalização e mercantilização da educação. Nessa seara, se destacam trabalhos de Ball (2013) no Reino Unido e de Shiroma (2011; 2012), Souza e Caetano (2013), mais recentemente, no Brasil. Tais autores têm trazido para o universo da pesquisa instigantes contribuições, ao mapear as relações existentes entre grandes corporações econômicas e os mercados educacionais, suas conexões com os meios de comunicação de massa e os gestores públicos em educação.

De acordo com Dale (2004), vivemos cada vez mais sob os ditames de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Para Ball (2013, p.182), se trata de uma verdadeira “governança em rede”, com profundas alterações na forma, nas relações e na arquitetura das mudanças educacionais. Uma das novidades nas análises reside na forma de apresentação das relações, com a utilização de gráficos e diagramas em formas de redes, de modo a evidenciar a teia de relações e compromissos entre os atores em cena, sejam instituições, indivíduos ou governos.

Outra pesquisadora com importantes contribuições para operar com essa noção é Robertson (2013), que tem explorado com pertinência as implicações do uso de lentes e categorias espaciais críticas no campo da sociologia da educação. Para tanto, ela resgata trabalhos divisores de água, como os de Henri Lefebvre e de David Harvey, para entender como a geometria do poder, em múltiplas escalas articuladas, tem atuado no fortalecimento do gerencialismo educacional através de redes transnacionais. Sassen (2010, p.37), em uma posição mais radical, afirma a impossibilidade de trabalhar com hierarquias escalares, do local ao regional, do nacional ao internacional, e assegura a necessidade de se trabalhar com sistemas multiescalares, onde se constituem redes transgovernamentais.

A pesquisadora Eneida Shiroma é uma das autoras que tem se destacado pelo pioneirismo e relevância nas análises de redes sociais no âmbito das políticas educacionais no Brasil. Ao se deter na influência de organizações internacionais na formulação de ideias, planos e recomendações voltadas a gerir a docência, a autora se deparou com o papel-chave cumprido por intelectuais brasileiros e os interesses de corporações privadas e instâncias governamentais em torno do PREAL – Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina. Essa rede apresentava forte presença de organismos multilaterais²²⁵ e fundações empresariais privadas que atuaram ao longo da década de 1990 e nos anos 2000 no sentido de

225 Por Organizações Multilaterais estou considerando aqui instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também denominado Banco Mundial (BM), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que passaram desde meados do século XX a ter centralidade no oferecimento de empréstimos e na administração dos interesses econômicos e financeiros dominantes, por meio de consultorias e relatórios que interferiam nas políticas dos Estados, inclusive, nas políticas educacionais. Há ainda, em outra esfera, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). De distintas formas essas organizações acabam operando como órgãos reguladores e balizadores que respondem aos interesses econômicos e financeiros convergentes com o sistema dominante. Shiroma (2011) destaca nas atividades do PREAL, em especial, a USAID, BM, BID, além de diversas Fundações Privadas de abrangência global.

difundir modelos de reformas e de relação com sindicatos docentes pautados na lógica do consenso e concertação, de acordo com os interesses do capital (SHIROMA, 2011). Em uma perspectiva que guarda semelhanças, o estudo de Souza e Caetano (2013) é muitíssimo revelador, no contexto brasileiro recente, de como uma das mais influentes organizações privadas que atua na área de educação, o Instituto Ayrton Senna, “junto aos seus parceiros do setor privado empresarial) define a pauta e as políticas a serem executadas pelo setor público” (SOUZA; CAETANO, 2013. p.121); e o que possibilitou essa percepção em torno das relações e do rodízio de assentos, nos conselhos deliberativos de ONGs, fundações, institutos empresariais, órgãos patronais e órgãos públicos ligados à área educacional, foram justamente as redes de relações. Shiroma (2011) alerta, contudo, acerca da importância de compreender as dinâmicas entre o global e o local, operando com os contextos de influência na produção das políticas educacionais.

Assim como existem redes de articulação de pessoas e instituições de caráter assumidamente a serviço de reformas educativas pautadas pela lógica do mercado e da lucratividade, também é possível perceber a existência de outras e distintas lógicas no tecido social. Uma das autoras no Brasil que tem trabalhado em uma perspectiva crítica é Scherer-Warren (2005, 2008, 2011), que vem destacando em suas pesquisas a articulação política junto à movimentos sociais e populares, nos quais coexistem relações mais horizontalizadas e de colaboração entre as próprias organizações. Ainda assim são raros os trabalhos que analisam movimentos sociais em suas contradições internas na busca por hegemonia, suas alianças e disputas.

Henri Lefebvre, filósofo marxista que possivelmente foi um dos primeiros a dar sentido a um materialismo histórico e *geográfico*, com vigor e originalidade, embora não tenha construído propriamente uma metodologia de investigação do espaço e do urbano, apresenta uma ferramenta conceitual que nos ajuda a complexificar e ver com maior acuidade as distintas e interconectadas escalas das relações sociais no contexto da sociedade capitalista contemporânea. De Lefebvre, de quem faço uma leitura marginal, e que certamente poderia estar mais presente no trabalho²²⁶, podemos apreender a compreensão do espaço – que é não apenas natural, mas socialmente construído, não apenas físico, mas também social, cultural e simbólico –

226 Uma introdução à seu pensamento, em especial aplicado à dinâmica do espaço e das relações sócio-ambientais, pode ser encontrada na coletânea organizada por Martins e Machado (2011).

como, ao mesmo tempo, condição e produto das relações sociais (LEFEBVRE, 2008).

Lefebvre é particularmente interessante porque algo que está no âmago e mesmo no título deste trabalho foi por ele dissecado, qual seja, as relações indissociáveis entre *forma* (o espaço percebido), *estrutura* (o espaço concebido) e *função* (o espaço vivido) na análise das relações sociais em uma perspectiva ampla. Vejamos sua recomendação metodológica:

Outras démarches intelectualmente indispensáveis: discernir, sem os dissociar, os três conceitos teóricos fundamentais, a saber: a estrutura, a função, a forma. Conhecer o alcance deles, suas áreas de validez, seus limites e suas relações recíprocas – saber que eles formam um todo, mas que os elementos desse todo têm certa independência e uma autonomia relativa – não privilegiar nenhum deles, fato que dá origem a uma ideologia, isto é, um sistema dogmático e fechado de significações: o estruturalismo, o formalismo, o funcionalismo. Utilizá-los alternadamente, em pé de igualdade, para a análise do real (análise que não é nunca exaustiva e sem resíduos) bem como para a operação dita “transdução”. Compreender que uma função pode se realizar através de estruturas diferentes, que não existe ligação unívoca entre os termos. Que função e estrutura se revestem de formas que se revelam e que as ocultam – que a triplicidade desses aspectos constitui um “todo” que é mais que esses aspectos, elementos e partes. (...) (LEFEBVRE, 2008, p. 110).

Acolho essa referência de Lefebvre para, neste capítulo, estabelecer um olhar mais atento às relações entre as *formas*, *estruturas* e *funções*, desde uma lógica mais ampla do que a do associativismo docente em si: a de intelectuais orgânicos coletivos atuando em distintas frentes políticas e institucionais.

Busquei a aproximação com trabalhos como os citados para operar com as referências teórico-conceituais que embasaram a pesquisa: *totalidade* (KOSIK, 1976; LEFEBVRE, 1983), *intelectuais* (GRAMSCI, 1982), *contradição* (MARX, 1978; FERNANDES, 1984) e *hegemonia* (WILLIAMS, 1979, HALL, 2011). Essas, evidentemente, não se reduzem a representações esquemáticas, mas ganham potencial explicativo com a utilização de mediações que traduzam na concretude as teias de um sistema de relações que está em movimento, é relacional e contraditório.

Por isso mesmo, é necessário uma breve explicação das categorias metodológicas mais precisas que utilizo neste capítulo. Na esteira de uma leitura de Robertson (2013) e dos estudos de Robert Jessop e de seus colaboradores, elegi três conceitos-chaves para melhor entender a ATEMPA e suas relações

socioespaciais de um ponto de vista crítico e relacional: a) *Território*, entendido na perspectiva de Lefebvre (2013), como arenas presentes nas dimensões do vivido, do percebido e do concebido, que exigem uma noção de tempo-espço necessariamente interligada, socialmente construída e uma ampliação do espaço físico e material, cultural e simbólico, passando pelo social e político; b) *Escala*, que representa a vida social de forma relacional, do corpo para o local, o nacional e o global, campos de luta interligados na produção das relações sociais e significados; c) *Rede*, que incluiu a noção de temporalidade nas formações espaciais e uma extensão das análises centradas nas hierarquias, mas que necessita do recurso de sempre perceber a posicionalidade desigual de poder entre os sujeitos. Tais categorias metodológicas estão presentes no desenrolar do capítulo, tanto na disposição da representação construída a seguir quanto na própria análise que se segue a ela.

5.2 Diagrama descritivo-analítico: relações políticas, alianças táticas e estratégicas na rede de relações

Há múltiplas e distintas formas de representar e analisar redes sociais. Prefiro fazer um diagrama que é, sempre, uma tentativa de tradução e síntese. Busquei, portanto, adequar as percepções que construí empregando um conjunto de simbologias e conexões para comunicar como se processaram as relações sociopolíticas no período desde a ATEMPA. Explicito desde já que ele não é autoexplicativo. Sua apresentação no início deste capítulo é desdobrada em um conjunto pormenorizado das relações entre a Associação e os principais agentes com os quais ela operou.

Evidentemente, em uma realidade dinâmica e complexa, um diagrama constitui uma representação que não tem a pretensão de ser totalizante ou de reduzir outras conexões possíveis. Para evidenciar as diferenças políticas externas na condução da ATEMPA, procurei compor um panorama tão dinâmico quanto possível, não petrificado ou congelado sob os rótulos tão fáceis de se deixar apanhar.

Indico na direção dos traços (unidirecional, bidirecional, multidirecional), as tramas que ligam os sujeitos, assim como sua densidade (negrito, pontilhado, reto), uma maior ou menor intensidade e frequência nas relações. Outra legenda no

diagrama sugere a qualidade das relações: de cooperação circunstancial, conflito aberto, aliança tática, aliança estratégica, apoio esporádico.

A existência de alianças entre os militantes atuantes nas distintas organizações e instituições não implica relações passivas ou de subordinação cegas e isenção de conflitos. Cada sujeito potencialmente joga um papel importante quando busca a definição de acordos; ele negocia objetivos comuns e deles se aproxima. Uma aliança estratégica pressupõe um programa mínimo comum, selado ou não formalmente, mas que assegura a liberdade para cada agente político operar individualmente sob as bases negociadas. Uma aliança tática e um apoio ocasional são pautados pela conjuntura imediata e não implica na construção de laços mais permanentes.

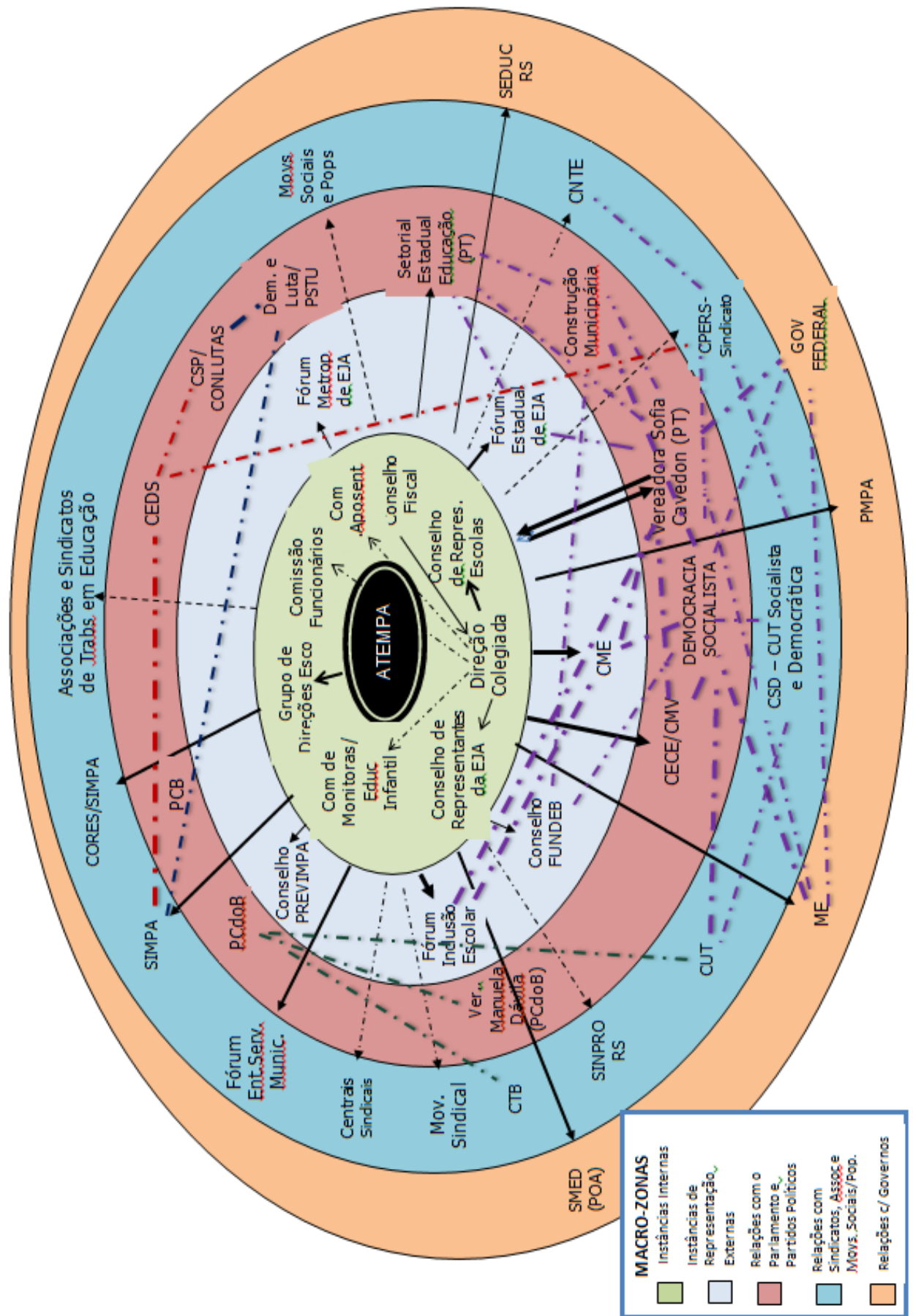
De maneira complementar, as escalas representadas tiveram o intento de apresentar os vínculos que ora aproximam, ora distanciam as dimensões do micro, meso e macro território social. O escalonamento multidimensional dado pelos círculos concêntricos proporciona que possamos perceber as instituições com as quais a ATEMPA travou relações: parlamentares, sindicatos, organizações do meio sindical e popular, centrais sindicais, partidos políticos, fóruns temáticos, instâncias governamentais. Há, sobreposto como outra camada, um emaranhado de linhas e nós de cores distintas, que indicam laços políticos e compromissos entre os intelectuais que atuam nos distintos espaços assinalados – tramas resultantes da própria disposição ético-política de como estruturar e realizar os arranjos para potencializar as disputas sociais, políticas e educacionais, em jogadas ora abertas, ora veladas.

Estou ciente de que a análise da rede sociopolítica arquitetada privilegia uma perspectiva do tipo egocêntrica (FERRARE, 2011, p. 521), ou seja, de um sujeito e os laços por ele construídos, no caso, a ATEMPA. Uma análise mais ampla, de tipo sociocêntrica, poderia enriquecer a investigação, mas demandaria um esforço além do possível para uma investigação como a que pretendi realizar. A forma que encontrei de mediação foi trabalhar com camadas de relações sobrepostas e conflitivas em distintos níveis, ainda que mantenha a centralidade na ATEMPA. Afinal, aqui interessa perceber como se movem os sujeitos e, sobretudo, porque se movem em tal ou qual direção. Nas conexões estão os elementos centrais da análise.

Ao perseguir algumas das pistas deixadas pelos autores citados, procurarei destacar as perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas nas relações da ATEMPA, através de uma cartografia dos vínculos político-ideológicos e educacionais dos sujeitos que nomeei algumas páginas atrás, sem esquecer, como ensina o grande geógrafo Milton Santos, que *“o espaço não é apenas um receptáculo da história, mas condição de sua realização qualificada”* (SANTOS, 2002, p.128).

Desse modo, é pertinente perceber, nesse diagrama, o impacto possível das conexões e da sinergia, que tão fortemente orientaram as leituras das políticas curriculares destacadas no período.

REDE DE RELAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS: ATEMPA (2005-2012)



Como alertei anteriormente, toda representação na forma de um esquema como o apresentado, é uma forma de redução conceitual e relacional. Mesmo reconhecendo-o como uma síntese provisória, tenho a convicção que o seu caráter complementar em relação às análises realizadas evidencia uma espécie de cartografia das relações entre os sujeitos coletivos em distintos territórios e escalas. Alguns cuidados foram tomados para essa análise: a) a recusa de uma leitura mecânica e linear das relações existentes; b) o reconhecimento de graus distintos de intensidade e frequências nas relações mapeadas; c) o reconhecimento das relações como dinâmicas, contraditórias e complexas. d) a necessária localização da conjuntura, das relações de força que altera as relações existentes; e) o reconhecimento da existência de outra rede de relações mais ou menos ampla que influencia a tomada de decisão dos atores locais em um processo dialético e dinâmico.

Villasante (2002) é outro pesquisador no qual busquei apoio. O sociólogo espanhol vem buscando investigar processo de gestão democrática nos âmbitos das reformas urbanas, com o acento nas estratégias participativas e construtivas. Ainda que discorde de sua concepção não hierárquica nas redes, bem como de uma positividade imanente nas redes do Terceiro Setor, penso que traz contribuições metodológicas alvissareiras, porque tratam de alternativas concretas no campo da práxis sociopolítica. Para Villasanté,

A grande “baza” do reticular não está tanto na sua capacidade de fotografar uma realidade conjuntural ou de explicar as influências externas entre famílias e amizades novas em sociedades complexas. O que nos permite representar graficamente as relações é reconstruir um “mapeamento” das tendências de cada sujeito/ator em situação e, por isso, as alianças que existem e que podem existir diante das estratégias de futuro. (...) Não se trata de jogos onde possamos ter todos os elementos sob controle, nem de soma zero, mas abertos a muitas potencialidades, algumas das quais inclusive criam-se pela própria investigação. (VILLASANTE, 2002, p.92).

Vale lembrar que os princípios da historicidade e totalidade no estudo de um fenômeno social adquiriram um sentido prático no estudo realizado. Afinal, evitei cair em uma das tantas armadilhas do método (COELHO, 2010a) e não apenas ingenuamente situar o contexto como uma mera descrição inicial de um ambiente, um pano de fundo que fica cada vez mais esmaecido na medida em que o texto avança em suas considerações ou mesmo se transmuta em um diagrama.

Tendo, portanto, a concordar com Ferrare (2011) quando o mesmo afirma que, se o potencial analítico é grande na utilização das redes sociais, há o risco de elas se concentrarem em uma dimensão marcadamente descritiva. Para ele, “a principal questão em jogo, em cada um desses métodos relacionais, é a interpretação” (FERRARE, 2011, p. 526).

Atento a tal recomendação, nas próximas páginas me detenho no exame de cada um dos sujeitos coletivos com os quais a ATEMPA travou relações no período: Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, Movimentos Sociais e Populares, Sindicalismo docente e de trabalhadores em educação, Centrais Sindicais, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal de Vereadores e o mandato da vereadora Sofia Cavedon (PT), Partido dos Trabalhadores. Poderia ainda ter incluído aqui os Fóruns de EJA e o Fórum de Inclusão Escolar, mas, como me dediquei a esmiuçá-los no capítulo V, me eximo de referir a eles separadamente, ainda que os cite nas considerações finais do capítulo.

5.2.1 Sindicato dos Municipários

A história da ATEMPA está indissolúvelmente ligada à origem, trajetória e relações institucionais e políticas travadas com o SIMPA, o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre. As pautas, reivindicações e propostas da ATEMPA em torno das políticas curriculares no período estudado em grande medida foram mediadas por um processo marcado por mútua aproximação. Portanto, recupero traços principais do SIMPA, sua estrutura de funcionamento, as transformações ao longo desse íterim de tempo e, principalmente, as relações entre a ATEMPA e SIMPA.

O Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA) foi fundado em 14 de outubro de 1988, logo após a promulgação da Constituição Federal, sendo o primeiro sindicato representativo de servidores públicos municipais do Brasil registrado no processo de abertura política do país (SIMPA, 2009). Seu eixo fundamental de ação é a defesa e representação dos servidores do Município de Porto Alegre, que perfazem um total de aproximadamente 24.000 trabalhadores, entre ativos e inativos.

Antes da existência do SIMPA, ainda no governo Villela (1975-1983), a AMPA, Associação dos Municípios de Porto Alegre²²⁷, tinha um papel bastante ativo entre os municípios. Ela contava com apoio e a participação de ativistas de outras associações, como a APMPA – Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre, antecessora da ATEMPA –, como bem revela o relato de uma das entrevistadas da pesquisa:

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Eu lembro que a gente fez inúmeras discussões pra votar o Estatuto da entidade essa que congregava todos os municípios e foi ela que encaminhou a greve, no governo Collares, 20, 21, 22 dias de greve. A cidade parou porque aí nós não tínhamos tanto terceirizado. Aí o lixo não recolheu, ficou aquele inferno e aí as coisas, e as Associações faziam parte em representações das Associações no comando de greve. Eu lembro que eu era do comando de greve na época e eu estava representando a APMPA.

A relação entre o magistério e o conjunto do funcionalismo municipal teve momentos anteriores a esse que foram verdadeiros divisores de água. Em 1985, o debate em torno do que se denominava “Plano Classificado do Funcionalismo Municipal” (Lei 5732/85) inaugurou uma situação que gerou uma imensa inquietude. Afinal, o governo Collares, diante de críticas, abriu a possibilidade de ouvir os especialistas e professores sobre a proposta do Plano de Carreira do Magistério Municipal. Ao mesmo tempo, tinha que se decidir: um plano próprio ou um plano do conjunto dos servidores, como bem expresso na chamada em um volante da Associação: *“junto ou separado? Eis a questão...”*.

A saída encontrada foi a realização de plebiscito, com urnas nos próprios locais de trabalho, que levaria a aprovação daquele que foi o grande trunfo dos educadores nos anos que se seguiram. A opção por um Plano de Carreira específico do magistério pode ser vista não apenas como uma decisão corporativa, mas também de afirmação da própria categoria, que passava em poucos anos a ser vista sob outra perspectiva pela sociedade. De modo análogo, a tensão particular-geral também se refletia na própria organização sindical. A Comissão de sindicalização trazia com clareza o desafio aos associados:

227 O caráter deste texto e o espaço que ele encerra não permite que me alongue em torno da história da AMPA. Registro apenas o quanto podem ser produtivas pesquisas em torno de seu acervo, ainda preservado no SIMPA, e a possibilidade de coleta de depoimentos das lideranças que viveram esse processo.

Hoje, o governo frente às pressões e conquistas dos movimentos populares, viu-se obrigado a reconhecer alguns dos direitos dos assalariados como, por exemplo, o direito a sindicalização dos funcionários públicos, o qual consta na Constituição e nada mais é do que uma grande vitória das classes trabalhadoras ao longo desses anos. O que se observa é que a APMPA e a AMPA vêm desempenhando, na prática, a função de sindicato; isto é, lutar pelos interesses dos municipais, mas por não poder legalizar esta situação, têm uma perspectiva de ação e mobilização restrita. Cabe somente a nós agora levar adiante este processo e para tal é importante começarmos a discutir que tipo de SINDICATO queremos! Frente a nossa realidade, o melhor seria: UM SINDICATO QUE CONGREGUE TODOS OS MUNICIPAIS? UM SINDICATO POR CATEGORIA? OU??????????
(Boletim Informativo. N. 07, Abril/88. Ano I. Comissão de Sindicalização. P.4. APMPA).

Em outros momentos, essa luta seria retomada. Nos anos de 1989 e 1990, registros na APMPA evidenciam um resgate dos debates, com encontros e seminários para discussão e proposição em torno do que se denominava de um Plano Unificado, por iniciativa do SIMPA²²⁸ mas que contou com a coordenação de representantes da APMPA²²⁹.

Nesse período, um dos momentos de principal tensão na relação com a Administração local foi a existência de uma greve que perdurou por 17 dias na primeira gestão do PT em Porto Alegre. Essa tensão foi admitida pelo próprio gestor à época, Olívio Dutra. Alguns anos mais tarde, o mesmo revelaria, em um Seminário Interno, que discutia as experiências dos governos locais petistas:

“Por equívoco da nossa política dentro do movimento sindical, perdemos a direção do sindicato nos primeiro e segundo anos do nosso governo. Passamos a ter, na direção do sindicato, os setores que queriam um tensionamento permanente e a contestação ao nosso projeto” (DUTRA, 1997, p. 93).

Depois de um período de combatividade, em 1996 é eleita para a direção do SIMPA uma direção corrupta que, fraudando eleições, se mantém por uma década à frente da instituição e desmantela o sindicato financeira e politicamente. A direção que conduziu o SIMPA, de 1996 até 2006, foi notoriamente reconhecida por diversos crimes. A maioria deles julgados pela justiça comum e criminal: fraude do estatuto da entidade, roubo de processos da justiça, eleições viciadas e o descalabro nas contas do sindicato. Em um dos pleitos em 1998, um dos candidatos à presidência teve seu carro incendiado no pátio de sua casa, e, em 2001, outro municipal, do

228 Plano Unificado em discussão. Boletim Informativo. Outubro/1990. APMPA. p.1.

229 Funcionários discutem Plano Unificado. Boletim Informativo. n.4, Novembro/1990. APMPA. p.3.

PSTU, foi ferido por três disparos um dia após inscrever sua chapa nas eleições do sindicato. Após esse último crime, o presidente do SIMPA, César Pureza, foi preso e condenado a pena de oito anos e dez meses de reclusão. Todavia, em seu lugar assumiu o vice, cúmplice em suas gestões²³⁰.

A reconquista do SIMPA foi uma saga para os trabalhadores municipais, como evidencia um dos ativistas que teve um papel importante nessa transição, em que pese as disputas internas, comum a esse meio:

Illois Oliveira de Souza (Ex-diretor Geral da ATEMPA, ex- Representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, ex-Representante dos educadores no CORES-SMED).

A ATEMPA foi peça fundamental na recuperação do Sindicato, no resgate do Sindicato. Inclusive nós participamos, fizemos todo um movimento, tanto que a presidente era uma das diretoras da ATEMPA... A gente tinha muito claro nosso papel.

Outra liderança, com uma destacada atuação no período, também expressou uma avaliação que guarda semelhanças com a de Illois Souza, com um destaque para o contraponto em relação à proposta inicial da DS de retomada e transformação da ATEMPA em um sindicato específico, que, segundo a ativista, significaria um fracionamento e enfraquecimento do poder de força.

Anézia Viero (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, representante do CORES-SMED, ex-assessora pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Acho que esse período de retomada do SIMPA é um período fundamental para a nossa identidade enquanto trabalhadores da educação, como trabalhadores do município de Porto Alegre, como uma concepção mais ampla. Porque como a gente vive dez anos sem sindicato praticamente, e aí a ATEMPA prestou um papel fundamental nesse momento, porque a ATEMPA tinha um papel de organização dos trabalhadores, no entanto a ATEMPA avançou com filiações e o SIMPA, as pessoas iam saindo do SIMPA. Desfiliações em massa, porque você tinha, enfim, uma máfia, não tinha sindicato. Isso é interessante porque na retomada do SIMPA não voltou o debate que a gente tinha em outro momento muito encabeçado pela DS aqui na ATEMPA, que era transformar a ATEMPA em um sindicato de professores.

230 Prefeitura e SIMPA querem aplicar golpe na categoria. Volante. ATEMPA (Diretores: Carmem Padilha, Illois Oliveira de Souza, Liege Levy dos Santos, Solange Corrêa) e ASSMS – Assoc. dos Servidores da Secretaria Municipal de Saúde, 2005.

A transição para a retomada do Sindicato contou com uma importante articulação de doze das associações de servidores municipais²³¹, que construíram o Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, primordial nessa transição²³², ainda que repleto de disputas e dificuldades políticas e operacionais²³³.

Desde 1999, o Fórum das Entidades dos Servidores Municipais ocupou o papel de representante, senão de direito, mas de fato, dos anseios dos municipais. Frente às negociações e encaminhamentos das questões da categoria, elevando o nível de mobilização com assembleias históricas, nunca antes vistas, e conquistando a confiança e a credibilidade da categoria por declarar-se e tenta manter-se independentes de governos e partidos. (...)

(Editorial. À População: Governo Fogaça está sucateando os serviços públicos... e o povo vai pagar a conta. Jornal do Fórum das Entidades dos Servidores Municipais. Ano II. s/n. Dez. 2005, p.1).

O ano de 2005 seria emblemático para essa luta. Foi possível um acordo para a realização de eleições do Sindicato para o primeiro semestre de 2006 graças à realização de atos e assembleias com participação massiva e a uma expressiva participação de trabalhadores, de militantes de base e de ativistas que ocupavam espaços dentro do governo municipal, em cargos de chefia, além de intermediação de parlamentares.

A composição de uma chapa de Oposição para disputar a direção do sindicato, com presença dos maiores e mais importantes agrupamentos políticos organizados no campo da esquerda foi fundamental para a almejada retomada do SIMPA. A chapa vencedora, com 50,39% dos votos, tinha como chamada “*Refundar o SIMPA pra Lutar*” e quem encabeçava a lista era justamente Carmem Padilha, diretora geral da ATEMPA e vinculada ao CEDS²³⁴. Outras três chapas se apresentaram, a chapa 3, do Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, também de oposição, liderada por Rejane Assis Bicca, do PCdoB, e também diretora da ATEMPA, que obteve 27,49% dos votos válidos; e outras duas chapas de situação. Em terceiro lugar, ficou a Chapa 2, Recuperação Municipal, liderada por

231 Houve uma oscilação da participação das associações. Em dados momentos, o Fórum chegou a contar com 18 associações. (Municipários de Porto Alegre. Debate Socialista. Boletim Informativo do CEDS. N. 2, Setembro de 2004, p.10).

232 Entre Julho de 2004 e 2006 o Fórum das Entidades de Servidores Municipais, ou Fórum dos Entidades, como ficou conhecido entre os municipais, produziu além de volantes e materiais de mobilização um jornal standard de 4 pgs. que é uma boa fonte de consulta das ações realizadas no período.

233 Greve dos municipais de Porto Alegre. O Fórum de Entidades. Debate Socialista. Boletim Informativo do CEDS. N.4. Outubro de 2005. p.7.

234 Oposição. Chapa 1. Carmem Presidente. Refundar o SIMPA prá lutar!. Volante. 2006.

Ananísio Perez, que obteve 18,30% dos votos, e, em quarto lugar, a chapa 4, autodenominada Independente, liderada por Carlos Alberto Vaz que obteve 3,82% dos votos válidos²³⁵.

Foram, portanto, nesse período, as Associações e entidades, como a ATEMPA, que mantiveram o movimento dos trabalhadores atuante, mas com dificuldades em construir a unidade e articulação global dos municipais. Em 2004, encerrado o ciclo de gestão das Administrações Populares, a categoria retoma o sindicato, elegendo uma diretoria comprometida com a organização e a luta dos trabalhadores. O SIMPA começa a se reerguer financeira e politicamente. Desde então, o sindicato organiza, durante todo o ano, as lutas gerais de todos os municipais, bem como as demandas dos diversos setores, a exemplo dos trabalhadores em educação, através de sua Associação representativa²³⁶.

O SIMPA pode ser considerado um sindicato que, desde a retomada pela esquerda, tem defendido e dado mostras de respeito a um dos princípios básicos do sindicalismo independente do Estado, que é o fim do Imposto Sindical. A ideia é de que a forma de contribuição dos seus associados seja voluntária e não como uma imposição, resultante do arbítrio do Estado, fruto da organização sindical definida ao longo do primeiro período do governo Vargas (1930-1945) e ratificada na CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, baseado na unicidade e sustentada pela contribuição sindical compulsória (MATOS, 2009).

Em pesquisa recente Corrêa (2014) destaca a revitalização do SIMPA, após dez anos de “burocratização e práticas antissindicais”, com a ampliação da base associada, grande participação da categoria em momentos-chave de negociação, grande legitimidade e representatividade da direção sindical. além da obtenção de conquistas salariais. busca de independência político-sindical e unidade entre as diversas posições e grupos presentes na categoria (CORRÊA, 2014, p. 149).

A organização do SIMPA compreende uma estrutura próxima a da ATEMPA, porém mais ampliada: uma diretoria horizontalizada, com três diretores gerais, diretor administrativo, financeiro, além das diretorias específicas: comunicações, formação sindical, assuntos jurídicos, saúde do trabalhador, cultura, esporte e lazer

235 Diário Oficial de Porto Alegre. Edição 2788. Terça-feira, 30 de Maio de 2006. Ata n. 16. Comissão Eleitoral para eleição da diretoria do Sindicato dos Municipais de Porto Alegre (SIMPA), Bienio 2006/2008.

236 Simpa – 20 anos!. Jornal Luta Municipal. n. 14, Outubro de 2008.

e ações de combate à opressão. Todas as diretorias contam com suplência (SIMPA, 2010).

As instâncias de decisão compreendem, além da Assembleia Geral, Congresso dos Municipários, realizados a cada triênio, as Assembleias Gerais nos Núcleos do SIMPA e o Conselho de Representantes Sindicais (CORES). O CORES, segundo o estatuto do SIMPA, compõem-se de representantes das diferentes secretarias, fundações e autarquias da administração municipal. É um órgão consultivo e deliberativo, composto por municipários eleitos por seus pares, associados em cada um dos núcleos, dos quais a SMED é um deles, daí a nomeação CORES-SMED. Ao CORES compete contribuir na gestão e nas decisões junto à diretoria do sindicato. Trata-se, em grande parte, de representantes que têm algum vínculo com algum agrupamento político ou partidário, prezam manifestar-se publicamente; alguns se destacam pela capacidade de “falação” e tem maior presteza para a participação em reuniões. Mesmo assim, um número bem significativo traz sistematicamente a preocupação com as questões vividas e percebidas “na base”, referindo-se aos locais de trabalho e Secretarias, Departamentos e Autarquias da Administração Municipal.

Importante o registro de que, ao longo do período de análise que a pesquisa cobriu, a maioria dos diretores da ATEMPA tiveram representação no CORES, juntamente com outros professores e funcionários da Educação²³⁷, já que o número de vagas no Conselho é maior do que o número de diretores. Esse elemento, em tese, tende a favorecer a aproximação entre as direções das entidades, embora para alguns ativistas pudesse ter uma representação maior de trabalhadores das unidades escolares, para trazer o debate desde a realidade das escolas, o que aconteceu na eleição de 2014, quando nenhum dos treze eleitos tinha vínculo com a direção da ATEMPA²³⁸.

Infelizmente, o Sindicato não disponibiliza um cadastro que possibilite a identificação de filiados pela sua condição de professores, funcionários de escolas, ou monitores, nem de quem esteja na ativa ou aposentado e tampouco a identificação de gênero. Os dados da SME sugerem a filiação de educadores, mas não se pode afirmar que seja a totalidade dos filiados da Secretaria de Esportes. .

237 Consultar Quadro do Perfil das Direções, nos anexos, em especial a última coluna.

238 Eleição para o CORES/SIMPA. 22 de maio. Resultado Final da Eleição. Maio de 2014. SIMPA, Reprogr.

**TABELA DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
FILIADOS AO SIMPA (31/12/2012)**

ÓRGÃO	NÚMERO DE FILIADOS
SMED	310
SME	10
Total Parcial (Ativos)	320
Inativos	1.132
Total de Filiados (SMED) no SIMPA	1.432
Total de Filiados	8.000

Fonte: SIMPA, 2014

Os números da tabela revelam uma taxa significativa de filiados vinculados à educação, ainda que grande maioria seja de servidores inativos. Em um universo de aproximadamente 24.000 funcionários no período, entre a administração direta, fundações e autarquia ²³⁹, considerando trabalhadores na ativa e também aposentados, 1.432 filiados representam em torno de 5,96% do total de municipais. Tais informações, entretanto, merecem uma maior investigação, sugerindo que os dados sejam aproximados, pois em informação dada ao Jornal da ATEMPA, o vice-presidente do SIMPA, em 2008, afirmava serem 8.500 filiados²⁴⁰.

Parte significativa da literatura evidencia, o quanto a relação entre os docentes e seus sindicatos é pautada por uma relação de natureza pragmática, ou seja, de rejeição ao processo de proletarização e aviltamento das condições de trabalho, para busca de ganhos salariais e na carreira (FERREIRA JR, 1998; BULHÕES, 1983; MIRANDA, 2006). O SIMPA, um sindicato que congrega o conjunto dos municipais, nos quais estão inseridos os educadores, parece acompanhar essa tendência mais ampla, porém com algumas particularidades que foram possíveis identificar. A existência de uma Associação de Trabalhadores que serve como um meio de relação entre os educadores e o sindicato, mas que mantém sua independência e leva adiante pautas de caráter pedagógico e curricular

239 Essa é a referência utilizada por dirigentes do Sindicato, colhida em conversas informais e que se aproxima da realidade do município. Em tabela específica nos anexos apresento os dados obtidos junto aos arquivos da PMPA.

240 Simpa elege nova diretoria. Jornal ATEMPA. n. 35. Julho de 2008.p.1.

sugere uma maior identificação dos educadores em torno da ATEMPA, o que se expressa em diferentes níveis, inclusive pelo número de filiados.

A diversidade dentro do sindicalismo situado na esfera estatal é um enorme desafio á unidade dos servidores. Diversidade essa que se situa em distintos âmbitos: de ofícios, carreiras, locais de trabalho, regimes de trabalho e jurídicos. O quadro a seguir apresenta uma produção que dá uma noção dessa amplitude.

QUADRO FUNCIONÁRIOS DA PMPA (DEZ 2012)

	Cargos de Provisão Efetivo	Celetistas	Cargos em Extinção	Ativos	Inativos	Ativos e Inativos
SMED	5.006	70	0	5.076	-	5.076
SME	126	13	0	139	-	139
Subtotal Administração Centralizada*	3.216	352	303	13.871	5.745	19.616
Subtotal Entidades Autárquicas**	3.883	378	18	4.279	1.674	5.953
Subtotal Entidades Públicas de Direito Privado***	0	4.707	10	4.717	-	858
Número Total de Servidores	17.099	5.437	331	22.867	7.419	30.286

* Secretarias/Dptos: DEP, GP, PGM, SMCPGL, SMACIS, SECOPA, SEDA, SMGAE, SMA, SMJ, SMAM, SMC, SME, SMDHSU, SMED, SMF, SMIC, SMOV, SMS, SMT, SMTE, SPM, SMTUR.

** Autarquias: DMAE, DMLU, DEMHAB, PREVIMPA, FASC.

*** Empresas: CARRIS, IMESF, EPTC.

Fonte: Adaptação simplificada de Quadro de Servidores – PMPA. Secretaria Municipal de Administração. Setor de Recursos Humanos. Dez 2012. (Portal da Transparência).

Sob as distintas formas de organização do serviço público, muitas dezenas de corporações coexistem dentro da categoria municipal – o que seguramente é um enorme empecilho para assegurar uma unidade mínima nas ações de caráter sindical. Ainda que a maioria seja concursada, como evidencia o quadro síntese, há um número bastante significativo de celetistas, trabalhadores regidos pela CLT, estagiários, terceirizados, quarteirizados e cerca de mil cargos de confiança do governo ocupando postos chaves da administração. Essas formas de vínculos

distintas, além da identidade profissional, fazem com que o sindicato atue como uma micro federação de categorias, com interesses bastante díspares.

Além dessa realidade complexa, um grande desafio percebido é o da terceirização dos trabalhadores responsáveis pelos trabalhos auxiliares nas escolas: limpeza, cozinha, serviços gerais e, em alguns casos, de portaria. De modo análogo, a presença de contratados que deveriam ser transitórios na composição e mesmo na Coordenação do Programa Escola Aberta, por exemplo, agravam a situação. Hoje muitos são terceirizados “fixos” em grande parte das escolas. Outras situações são aquelas que envolvem estagiários no acompanhamento de crianças e adolescentes de inclusão e junto às escolas de Educação Infantil.

Nas escolas da rede municipal o número de profissionais oscilam de quinze a duzentos trabalhadores. Há nelas dezenas de funcionários e educadores contratados, estagiários e voluntários convivendo com o quadro concursado de professores, com regimes de trabalho distintos, recebendo valores extremamente discrepantes, em uma clara hierarquização que em tudo contribui para o enfraquecimento de possíveis lutas sindicais e em torno das políticas curriculares. E isso também repercute na própria gestão da escola, ampliando a fragmentação já existente em seu interior.

O alto grau de fracionamento da categoria dos municipais, no entanto, não impediu que, a despeito das dificuldades, o período de 2006 a 2012 fosse marcado por grandes e intensas mobilizações da categoria. Ao longo dos meses de março a maio, o SIMPA e as associações específicas, como a ATEMPA, obtiveram o êxito de criar, entre os municipais, a cultura política de certo rito de preparação para a realização de encontros, assembleias, debates, caminhadas e manifestações públicas com o intuito de pressionar o poder público municipal para o atendimento do que se denominou chamar da pauta de reivindicações da chamada “data-base”²⁴¹, composta de reivindicações tanto gerais, do conjunto dos municipais, quanto setorializadas por secretarias e/ou políticas.

Inserido em uma realidade global, em que há uma tendência hegemônica de corrosão da estabilidade e da carreira no serviço público, o SIMPA também vem se ressentindo das medidas adotadas pela administração municipal, com a

241 O que parece em alguma medida um resquício da tutela dos sindicatos pelo Estado que remonta aos anos 1930 do século passado, com um forte apego à tradição construída desde o governo Vargas, de, senão restringir pelo menos manter os marcos de um passado: o de assegurar o cumprimento pelos órgãos públicos dos benefícios previstos na legislação trabalhista (BRITO, 2011).

precarização das condições de trabalho, intensificação do trabalho e crescimento vertiginoso das terceirizações. As mobilizações e greves orientadas pela conquista de novos direitos se tornaram, em que pese a seriedade e a combatividade das direções sindicais, defensivas, orientadas pela manutenção de direitos, motivadas por profundas mudanças de perspectivas dos gestores com fortes ofensivas das políticas neoliberais. A difícil relação com a Administração local, que teve à sua frente na mesa de negociação lideranças experientes como José Fortunati (ex-PT) e César Busatto²⁴², implicou em conquistas salariais importantes, mas ainda longe de grande vitórias esperadas.

A composição política da diretoria do SIMPA nesse período contou um espectro amplo da esquerda, com a presença de grupos como o CEDS, Democracia e Luta (PSTU), Movimento Construção Municipal (PT), aglutinando várias tendências desse partido, militantes da CTB (Central sindical que abriga os filiados ao PCdoB), além de algumas das tendências mais expressivas do PSOL, como MES – Movimento Esquerda Socialista, Enlace e APS – Ação Popular Socialista, anarquistas do coletivo Tendência Sindical Resistência Popular, ligado à FARGS (Federação Anarquista do RS), além de grupos regionais como o Insurgência e Alicerce.

Tal unidade foi fundamental para a reconstrução do sindicato, segundo os depoimentos colhidos e a análise documental realizada. Todavia, por contar com uma frente ampla, com representação de diversas correntes políticas em um largo arco de alianças à esquerda, parece não ter criado as condições para um debate na categoria acerca da filiação a alguma federação²⁴³ ou central sindical. É possível

242 César Busatto foi Deputado Estadual por três mandatos, inicialmente pelo PTB e depois pelo PMDB. Foi Chefe do Gabinete da Casa Civil e Secretário de Planejamento no Governo Antônio Britto (1995-1998). Filiado ao PPS desde 2001. Quando estudante, na década de 1960 e 1970, foi participante ativo do MR-8. Segundo Reis Filho e Sá (1985, p.340) em um compêndio que apresenta os movimentos de esquerda que atuaram na clandestinidade nas década de 1960/1970, o MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de Outubro originou-se de uma dissidência do PCB no meio universitário do Estado da Guanabara e homenageia em seu nome o líder Ernesto Guevara na data de sua morte. Uma facção retornaria ao partidão ainda no início da década de 1980, segundo Antonio Ozaí Silva (SILVA, 1986, p.164-166). Em breve pesquisa complementar na Wikipédia o MR-8 é caracterizado como uma organização política de se abrigou na abertura política dentro do MDB e depois PMDB. Hoje parte dos seus seus antigos integrantes se encontram no Partido Pátria Livre, legalizado em 2009. Fonte: Wikipédia. Acesso em 02 mai 2014.

243 Há no estado a FEMERGS – Federação dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul, criada em 1993 e filiada à CONFETAM – Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público e à CUT e a FESIMERS – Federação dos Sindicatos dos Servidores Públicos do RS. Contudo, nem FEMERGS nem a FESIMERS são reconhecidas pelo SIMPA como legítimas na busca de representar a categoria, já que a disputa tem incidido em torno da destinação de parcela do imposto sindical obrigatório, descontado dos trabalhadores para suas estruturas, o que tem sido alvo de querelas e

que a existência de opiniões divergentes quanto à estrutura sindical existente, com o seu nível de verticalização possa ter inibido o debate, mas o mais provável – desde a percepção advinda do trabalho de observação participante - é a existência de um acordo tácito entre os agrupamentos políticos de não trazer a discussão pública de uma possível filiação à baila, com receio de um “divisionismo” no meio sindical, em uma frente ampla, na qual quatro centrais de algum modo se fazem presentes: CSP-Conlutas, CUT, Intersindical e, mais recentemente, CTB²⁴⁴.

Em entrevista com a ex-diretora da ATEMPA e atual diretora do SIMPA, Carmem Padilha, essa tática de “trazer” a educação para o cenário mais amplo parece ter sido decisivo para ambos: SIMPA e ATEMPA.

Carmem Padilha (Ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

Em todas as campanhas salariais a gente trouxe o debate da educação, em todas. Mas muito problema da gestão, um autoritarismo, assim...

Evidente que se tratava, também, de fortalecer o grupo de militantes do CEDS na ATEMPA, que assumia, em composição política, a direção da entidade em mais de um período (2010-2013). A participação do CEDS no espaço da ATEMPA deixara de ser uma prioridade desde que houve um deslocamento de sua principal liderança, Carmem Padilha, para a direção do SIMPA, depois de 2006. Desse período até 2013, ela foi capaz de sintetizar e se constituir como uma liderança de uma ampla e diversificada composição de forças dentro do espectro da esquerda, ora com dissidências do PSTU, ora com sua participação, mas também com integrantes de grupos anarquistas, do PCdoB, das diversas correntes do PT e do PSOL, além de

numerosas contestações judiciais. Recentemente o Ministério do Trabalho publicou uma portaria que procura regular a questão e previstas 15% do valor recolhido para as Federações e 5% para a Confederação correspondente (MTE, 2014). Há um episódio que remonta ao ano de 1990, no qual o SIMPA busca articular uma Federação alternativa de Sindicatos de Servidores Públicos no estado. O fato foi noticiado no jornal Zero Hora: “Federação divide os municipais”. 24 junho de 1990 e foi descrito pelo historiador Júlio César de Oliveira (2012, p.33). A FEMERGS no então, se antecipa e consegue o registro no MTE. Para uma descrição do histórico e a organização das associações e federações de servidores públicos no Rio Grande do Sul, bem como de várias associações e sindicatos municipais no estado, um dos poucos trabalhos existentes está presente em um dos capítulos da pesquisa de Oliveira (2012).

244 Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB). Corrente sindical vinculada ideologicamente ao PCdoB. Seus militantes se abrigavam na CUT organizados na CSC – Corrente Sindical Classista, rompendo com a Central em 2007. Tem se alinhado e defendido as políticas e reformas dos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

militantes independentes. A manutenção dessa aliança no sindicato implicou em um intrincado jogo de negociação e tensão, mas sem nunca romper com os laços com os grupos que tinham força suficiente para mobilizar e construir a política sindical. Entre esse grupo estava a Construção Municipal, dos militantes petistas. Essa tática pode explicar porque a representação do CEDS na ATEMPA não teria avançado o sinal para além do que o grupo petista da DS e do Campo Majoritário permitia.

Outra percepção que expressa algo de descontentamento nessa relação ATEMPA-SIMPA, sobretudo em relação à condução do CEDS, foi expressa por uma das dirigentes gerais da ATEMPA, integrante da DS:

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógico-adjunta/SMED).

Acho que nós fortalecemos bastante o sindicato nesse processo de retomada e tal, acho que ATEMPA representa a maior secretaria e enfim, a mobilização para as assembleias, enfim, para os atos, evidentemente com essa questão quantitativa tem um valor, mas a gente percebeu muito, isto assim, uma dificuldade de conseguir construir uma pauta, que a inserção no sindicato nos fortalecesse, sempre nos pareceu o contrário.

A relação simbiótica ATEMPA-SIMPA se deu no nível institucional mas, internamente, as tensões entre os grupos dirigentes emergiram e se agravaram em vários momentos, sobretudo entre CEDS e DS.

A posição leniente da direção majoritária da ATEMPA para com as políticas do governo federal, tão presente no período, não deixaria de causar reações. Uma delas foi a de ruptura da composição do CEDS com os militantes petistas, finda a gestão 2010-2013. O CEDS, segundo entrevista com uma de suas lideranças mais expressiva, tentou por inúmeras vezes tencionar internamente para a adoção de posições mais críticas e combativas, sem, contudo, obter êxito. Essa dificuldade, entre outras acabou deteriorando as relações internas.

O fato é que a inflexão branda do CEDS, apesar de crítica e distinta daquela que caracterizou os dirigentes petistas, se pautou também por uma crítica moderada e quase insensível às concepções gerencialistas do governo federal de Lula da Silva e Dilma Rousseff, sobretudo em relação às políticas curriculares de avaliação externa e de educação integral. Pode se atribuir essa postura à orientação política emanada pela própria coordenação do CEDS no sentido de manter a "unidade" dos

municipários e da própria composição na ATEMPA e no SIMPA, não tencionando internamente o suficiente para que se avançasse para além das reivindicações localistas. O fator numérico na composição da diretoria pode ter tido um peso significativo nessa arena. A presença do CEDS na gestão da ATEMPA no período (2010-2013) significou uma espécie de dique que restringiu os desejos da DS em continuar a fazer a ingerência político-partidária sobre as demandas da Rede.

O tom das críticas só se elevou no último ano de gestão (2012), colocando em campos opostos CEDS e a Construção Municipal (PT). O limitado pragmatismo presente na condução da DS não tardaria a trazer, logo adiante, em 2013, o abandono da aliança por parte do grupo do CEDs que compunha junto à direção, com presença minoritária, e a construção de uma nova aliança com o grupo que emergia com vigor na oposição, composto de militantes do PSTU, PSOL e independentes, que seria vitoriosa na eleição para a gestão da entidade no período 2013-2016.

Entender a correlação de forças internas na dinâmica composição da direção do SIMPA e da ATEMPA é, portanto, imprescindível para que se perceba porque determinadas políticas curriculares foram eleitas ou não como baluartes por parte do associativismo docente. Mas vamos à conclusão da seção.

O SIMPA teve o mérito de, ao longo do período, se credenciar como entidade política de caráter plural, desenvolvendo lutas pelos direitos e interesses de todos os municipais, atuando nas rotinas do servidor público municipal, não apenas nas questões ditas econômicas, como também na proteção da saúde e das condições de trabalho da coletividade.

Este sindicato, com ampla capilaridade e com relativa capacidade de mobilização e de reivindicação, foi decisivo para o novo período que configurou a ATEMPA. Ao rejeitar a subordinação a governos ou aos partidos situacionistas ou oposicionistas, o SIMPA lentamente ganhou prestígio e foi se enraizando em meio dos trabalhadores municipais. Em grande parte tal êxito foi resultado da aglutinação de militantes e dirigentes de diferentes matrizes políticas - depois de uma década do sindicato sob o controle de uma direção de direita, corrupta e inativa - que construíram a unidade da categoria. Agrupamentos ligados à Intersindical, CSP-Conlutas, CUT, CTB e independentes, contribuíram, ao longo das diversas

gestões, para a refundação de um sindicato independente de partidos e governos, com ampla legitimidade em sua base social (CEDS, 2012b).

Visto na perspectiva sociopolítica o SIMPA, em geral, teve uma posição mais acentuadamente política do que a ATEMPA, gravando em suas ações posições mais firmes em relação à parceria público-privadas, terceirização e precarização das condições de trabalho e à conciliação de interesses entre capital e trabalho, inclusive com denúncias explícitas de tentativas de reformas do governo federal. Isso foi possível graças a uma constante e por vezes tensa mediação entre as forças políticas atuantes no Sindicato.

Pode ser percebido, na análise das relações ATEMPA – SIMPA, como o Sindicato teve, na ATEMPA, um importante sustentáculo. Tais fatores são perfeitamente enunciáveis: 1) O magistério é uma grande categoria, tem o maior número de servidores da Prefeitura. 2) Tem participação significativa nas mobilizações da data-base do período. 3) É conduzido por dirigentes da Associação integrantes de correntes políticas também presentes no SIMPA. 4) Uma das principais lideranças do SIMPA, diretora geral por duas gestões, tem grande ascendência sobre a categoria pelo seu carisma e liderança é professora e foi diretora da ATEMPA.

Por outro lado, algumas das elaborações da ATEMPA face às políticas curriculares da SMED que adquiriram centralidade e foram disparadoras de reações por parte da Associação foram incorporadas como bandeiras de luta do Sindicato, com ampla solidariedade e apoio do mesmo, o que fortaleceu a ATEMPA. Em diversos momentos, realizaram-se plenárias conjuntas da ATEMPA e SIMPA. Em audiências, em mesas de negociações com a administração municipal, com o judiciário e o parlamento, ambas as entidades estiveram lado a lado.

Para as lideranças do Sindicato, a ATEMPA foi uma importante trincheira, quando não se tinha o sindicato atuante, sob a condução de grupo de direita que dirigia a entidade. Porém, ao longo do período, a ATEMPA não apenas se destacaria por um papel suplente do sindicato. Seu poder de mobilização, sua presença assídua e permanente nas lutas gerais da categoria, o perfil atuante da sua direção, além da capilaridade nas unidades de trabalho a transformaram em um dos sustentáculos quantitativo e qualitativo da luta dos municipais.

No decorrer do período analisado, a sinergia entre a ATEMPA e a organização do conjunto dos municipais, o SIMPA, possibilitou que a Associação avançasse em suas pautas e ações para além das lutas salariais. É digno de nota que a ATEMPA, no interregno de tempo que essa pesquisa abrangeu, tenha conseguido um relativo equilíbrio nas pautas de reivindicações entre aquilo que se poderia nomear como sendo a razão de ser da luta sindical clássica no serviço público - que são os ganhos salariais, a melhoria das condições de trabalho e a progressão na carreira pública - e as demandas de natureza pedagógica. Frequentemente esse tem sido um ponto em que sucumbe boa parte dos sindicatos de base municipal de trabalhadores em educação.

5.2.2 Movimentos Sociais e Populares

Uma das ausências mais notadas na análise da teia de relações da ATEMPA é seu relativo isolamento, no período estudado, das lutas sociais da classe trabalhadora. Não se percebeu ao longo do período, nem nas entrevistas, nem na análise dos registros ações permanentes, participação para além da representação ocasional de algum membro das diretorias que se sucederam, em alguns poucos atos públicos, e seminários.

Iniciativas isoladas foram identificadas no início da primeira da gestão, analisadas em lutas contra a reforma da previdência em 2005. Desta se destacaram em relação à formação da ALCA – Área de Livre Comércio das Américas. Em setembro de 2007, a nova direção petista participa, por exemplo, do Grito dos Excluídos e de ato contra a Reforma da Previdência²⁴⁵. Contudo, ao longo da gestão há um claro arrefecimento do ímpeto inicial e uma volta às questões específicas da RME. Em 2010, às vésperas das eleições para governador em setembro de 2010, em meio a atividades da Semana de Inclusão do segmento educadores, ATEMPA, CPERS e SINPRO produziram conjuntamente uma Carta Compromisso pela Inclusão Escolar Responsável, destinada aos candidatos majoritários do pleito²⁴⁶.

Apesar de possuir um órgão de comunicação periódico, de grande alcance na base social, o jornal da ATEMPA, de ter assessoria de imprensa e sítio e de produzir

245 Atos Públicos. Relatório da Reunião da Diretoria da ATEMPA. 26 de setembro de 2007. ATEMPA. p.2.

246 Carta Compromisso pela Inclusão Escolar Responsável. Fórum pela Inclusão Escolar. ATEMPA, CPERS-Sindicato, SINPRO-RS. Porto Alegre, 25 de setembro de 2010.

comunicados eletrônicos regulares, são raríssimas as referências à conjuntura mais ampla das lutas dos trabalhadores nos materiais da ATEMPA, seja da área educacional, sejam no âmbito geral.

A divulgação ou balanço de experiências em outros municípios e estados, por parte de sindicatos e associações, seja sobre mobilizações em função de direitos, seja em relação às políticas educacionais e reformas curriculares implementadas, foram solenemente ignoradas. Conexões com outras categorias de trabalhadores em educação pública, como os da região metropolitana ou do estado do RS, com forte mobilização no período, também estiveram ausentes. Análises mais amplas, no cenário globalizado da educação e suas conexões com as práticas escolares, não frequentaram tais espaços potenciais. Tampouco com outras associações congêneres, para além do âmbito municipal, se identificou a busca de intercâmbio de experiências.

A falta de referência ao processo de construção de alternativas à hegemonia global capitalista também é de se estranhar, haja vista que justamente Porto Alegre teve um papel importante no começo dos anos 2000, com a realização sucessiva de várias edições do FSM – Fórum Social Mundial e chegou a ser considerada, por muitos analistas políticos, como uma dos marcos do surgimento do altermundismo, uma nova etapa da globalização das lutas de movimentos sociais, partidos e frentes de esquerda no mundo todo²⁴⁷.

Atos em relação ao Primeiro de Maio, considerada data-símbolo das lutas da classe trabalhadora em escala mundial e com forte história no Brasil e pioneirismo no Rio Grande do Sul (DEL ROIO, 1986), em que pese o seu desgaste, foram ignorados ao longo do período estudado pelas direções da ATEMPA.

Mesmo outras ações que se constituíram como uma prática habitual de movimentos sindicais e sociais e populares – tais como Marcha dos Sem²⁴⁸ e dias

247 Porto Alegre sediou por cinco vezes (2001, 2002, 2003, 2005, e 2012) o Fórum Social Mundial. A capital chegou a receber delegações de dezenas de países, e em seu momento mais intenso recebendo mais de 100.000 visitantes de todos os continentes, a imensa maioria envolvida em processos organizativos de caráter junto a movimentos sindicais, movimentos sociais e populares, governos e mandatos parlamentares de esquerda. É verdade que nesse interregno, de 2005 a 2012, a organização do FSM já mostrava sinais de um desgaste com um processo de institucionalização, mas sequer nas comemorações dos decênio do Fórum, quando a capital gaúcha volta a sediá-lo, em 2012, atividades foram organizadas ou co-organizadas pela ATEMPA. O fato tem uma proporção ainda maior na medida que notoriamente o FSM ainda guardava no período uma forte influência dos militantes e dirigentes petistas ou próximos a eles.

248 A Marcha dos Sem é organizada anualmente, desde 1996, pela Coordenação dos Movimentos Sociais do Rio Grande do Sul (CMS-RS). Tem como principal objetivo unir os movimentos sociais

nacionais de paralisação em função da defesa da educação pública, datas consagradas às lutas da classe trabalhadora – passam ao largo da ATEMPA. A exceção é para o dia 8 de março, lembrado com uma homenagem às mulheres educadoras, com o envio de um mero cartaz às escolas.

Ao passar ao largo desses marcos identitários, ou fazê-lo de maneira episódica e marginal, a ATEMPA fez coro à lógica dominante que sonega às mulheres o papel decisivo na organização do processo de trabalho e de luta social. Não se trata de tão somente a inclusão de um ou outro ponto em uma pauta de reivindicações, algo que nunca existiu, mas da incorporação, de fato, da nuance de gênero como explicativa das condições de trabalho e vida.

Como nos lembra Michael Apple (1995), o processo de proletarização a que vem sendo submetida a profissão docente se coaduna com o controle exercido pelo sistema educacional, em especial com a intensificação do trabalho e a institucionalização de procedimentos, normas e condutas no fazer pedagógico, que retiram progressivamente a própria autoridade e a autonomia das educadoras. Isto revela uma inflexão de gênero que não pode ser desprezada na análise, o que também foi desenvolvido por pesquisadores brasileiros como Hypolito (1997).

O Sindicato dos Municipários, nesse aspecto, teve, num período mais recente, maior incidência sobre esse aspecto do que a ATEMPA. Ao criar uma Diretoria e um Grupo de Trabalho de Ações de Combate à Opressão²⁴⁹, alavancou um debate que ganhou a adesão da categoria, a ponto de mais recentemente ser eixo central das reivindicações da data-base.

Leila Thomassin (Diretora de Diretoria das Ações de Combate à Opressão/SIMPA)

Foi na última gestão, 2010. Que começou 2010, a gente já tinha alguma experiência de discussão num núcleo, que vinha discutindo o papel do SIMPA com essas agendas com

para lutar por um Estado indutor do desenvolvimento econômico e social, sustentável e que promova a justiça social. Desde sua criação da Marcha, são defendidos sete eixos principais: emprego, salário, saúde, educação, reforma agrária, política agrícola e moradia (Fonte: 16ª. Marcha reúne milhares em Porto Alegre. CUT-RS. Outubro de 2011). Na primeira das gestões da ATEMPA se identificou uma recusa da participação da Marcha por um dos agrupamentos, ligados a CONLUTAS, devido a tentativas de agressão de militantes dessa central por cutistas na Marcha de 2005. (Não à “Marcha dos Sem” de 2006. Debate Socialista. Boletim Informativo do CEDS, n.5. Agosto de 2006).

249 Na reforma estatutária do SIMPA, realizada em 2010 é criada a Diretoria de Ações de Combate à opressão (Art. 41). Seus objetivos são a) Implementar políticas de defesa de direitos humanos; b) Promover ações em defesa da pluralidade, diversidade de gênero, raça, etnia, portadores de deficiências físicas e orientação sexuais; c) Articular-se com os movimentos sociais e organizações que promovam a defesa de políticas inclusivas e de combate à opressão de qualquer espécie; d) Denunciar práticas de discriminação contra trabalhadores municipais. Fonte: Estatuto. SIMPA, 2010. p.10.

relação à opressão por gênero, raça, etnia, e claro da classe trabalhadora como um todo. A partir de uma reforma estatutária, em 2010 se não me engano, a gente incorporou dentro do SIMPA uma Diretoria de Ações de Combate à Opressão pra puxar essas agendas junto à categoria municipal e articular na luta geral dos trabalhadores e criamos também o GT de ações de combate à opressão. Então eu enquanto Diretora de Ações de Combate à Opressão da última gestão, a gente se comprometeu junto com coletivo e o colegiado de gestão a fazer esse GT funcionar. E esse GT ele teve uma vida orgânica dentro do SIMPA, tem uma vida orgânica então a gestão que entra também tem esse compromisso de manter a luta e o GT funcionando no sentido de tanto escutar a categoria nas ações de violação, de opressão por gênero, assédio moral, escutar, fazer uma escuta e acompanhar os casos que tem, como também acumular esse debate de opressão por gênero, de assédio moral junto à categoria. Aí o GT teve esse papel importante de fazer seminários, de puxar esse debate junto à categoria.

Em 2012, junto com a Secretaria Cultura, o GT realizou uma Roda de Conversa sobre Cotas no acesso ao serviço público²⁵⁰. No Conselho de Representantes (CORES/SIMPA), foi ainda aprovada moção de repúdio, solicitando a renúncia do deputado pastor neopentecostal Marco Feliciano (PSC), Presidente da Comissão de Direitos Humanos, da Câmara dos Deputados, em função de suas posições preconceituosas, homofóbicas e racistas. Já em 2006, o Sindicato se solidariza e manifesta apoio político e jurídico a um grupo de dez professores da rede que tiveram contestadas suas nomeações em vagas destinadas a afrodescendentes pelo TCE, Tribunal de Contas do Estado²⁵¹, e que teria desfecho favorável às trabalhadoras.

A partir de 2010 foi possível perceber que a maior presença de lideranças que partilham de uma visão de valorização dessas lutas fez com que houvesse a mobilização e presença da ATEMPA em atos públicos nas comemorações do Dia Internacional da Mulher, em 8 de março. A Associação fez parte ativa da organização de ato público, mas sempre puxada pelo SIMPA, que inclusive produziu materiais de divulgação específico²⁵². Foram promovidas pelo SIMPA outras iniciativas, como formações através de sessões de cine-debate na sede do sindicato, o I e II Encontro Municipal de Mulheres Municipárias, em 2011 e 2012, com a presença de pesquisadores e professoras da UFRGS, convidados a fazer o aprofundamento do debate²⁵³. Além disso, um conjunto de demandas de ações anti-

250 O combate ao racismo. Grupo de Trabalho de Combate à Opressão. Boletim. Ed. 01/2012. Junho 2013. SIMPA. p.3.

251 SIMPA manifesta apoio aos professores cotistas. Luta Municipal. Ano I, n.2, Agosto de 2006. p.2. SIMPA.

252 Conheça as medidas da Lei Maria da Penha. SIMPA. Março de 2011. Volante, SIMPA.

253 Ações afirmativas para as mulheres. Grupo de Trabalho de Combate à Opressão. Boletim. Ed. 01/2012. Junho 2013. SIMPA. p.2.

opressão produzidas pelo GT foi encaminhado para compor a pauta de reivindicações dos trabalhadores junto ao governo.

A nem sempre lembrada articulação das distinções baseadas nas categorias de raça, gênero, classe social e sexualidade (APPLE, 1999) constituem um manancial analítico poderoso no estudo a ser realizado para compreender formas de controle sobre o currículo e o ensino. Em uma primeira análise, a ausência de formulação crítica por parte da ATEMPA em relação a esses elementos expressa o distanciamento de preocupações que estão no cerne do trabalho docente com relação às classes populares e mesmo a própria identidade da associação e de seus integrantes²⁵⁴.

Como aponta Gandin (2005), alguns elementos estruturais para a análise da situação do professorado não podem ser desprezados, entre elas: a feminilização do magistério²⁵⁵ e o aviltamento das condições de trabalho e salário, a separação entre a concepção e execução das políticas curriculares, que tende a atribuir aos professores e professoras o papel de meros executores de planos externos, o retorno ao tecnicismo sob a ótica do gerencialismo educacional, além da precária e inadequada formação básica do professorado.

O Sindicato, ao abrir frentes em torno do Assédio Moral²⁵⁶ no Trabalho, ao desenvolver o que denominou de *Um programa classista contra as opressões* e ao organizar encontros e participar ativamente de atividades vinculadas às lutas mais gerais contra opressão, tais como as datas-símbolos do 8 de Março, dia Internacional da Mulher e 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, puxou uma pauta que trouxe outros agrupamentos, outros indivíduos e, sobretudo,

254 A presença de mulheres na direção da ATEMPA não foi, contudo, subrepresentada. Ao contrário, a consulta aos anexos evidencia na composição de sucessivas direções da Associação a presença feminina. A própria presença da profa. Carmem Padilha como uma das coordenadoras gerais do SIMPA por duas gestões e se legitimando como uma das principais lideranças do movimento municipal, é em grande parte de uma tradição que tem se mantido, já que Carmem foi antes desse período na direção do SIMPA Coordenadora da ATEMPA por duas gestões.

255 Um dos poucos trabalhos realizados na RME a fazer uma análise com profundidade sobre o fenômeno da identidade de gênero, a proletarização e o trabalho docente é a tese de Marisa Vorraber Costa (1995). A autora fez um estudo de caráter etnográfico destacando as representações de educadoras em uma escola de Ensino Fundamental da Rede. Contudo nas análises não são feitas quaisquer relações com um pertencimento em torno de formas de organização coletiva, sejam associativas-sindicais, sejam em movimentos femininos ou feministas.

256 O Assédio moral é considerado uma violência presente nos ambientes de trabalho que se dá a partir de relações de perseguição, humilhação e opressão das chefias sobre os subordinados. Em 2013, a partir das demandas dos municipais, foi aprovada Lei específica na Câmara dos Vereadores, subscrita pela Vereadora Jussara Cony e João Derly (PCdoB), coibindo as práticas e estabelecendo penas disciplinares, previstas no Estatuto do funcionalismo público municipal. (Lei 735/2014).

associações mais organizadas que passassem a dar uma importância maior a tais iniciativas. Segundo uma das diretoras do SIMPA e responsável pela iniciativa:

Leila Thomassin (Diretora de Diretora das Ações de Combate à Opressão/SIMPA).

Nós somos todos municipais então tem trabalhadores que ao mesmo tempo participam da ATEMPA e também participam do GT de Combate à Opressão. Então a gente conseguiu fazer essa síntese. De qualquer maneira essa agenda também a gente sempre conseguiu formalmente que a direção da ATEMPA tivesse presente nas nossas agendas (...) a gente tem o discurso, a gente compreende o fato, mas o mundo do trabalho é a sobrecarga e a velocidade do tempo e tudo aquilo e a precarização de fato das condições de trabalho, ela leva uma paralisia dos trabalhadores de um modo geral. Então a gente percebe assim que os trabalhadores vão muito sim, na data-base, nas questões mais econômicas, mas tem muita dificuldade de participar desses debates.

Em pesquisa recente, que combina importante amostragem quantitativa (com 561 servidores da PMPA) acrescida de depoimentos autodeclarados, Silva (2013) constatou a percepção dos trabalhadores em torno da grande incidência de situações no serviço público municipal de assédio moral. No estudo a autora destaca a influência do contexto político da instituição na maneira como se manifesta o assédio moral, no qual convicções políticas diversas da adotada pelo governo se sobressaem sobre outros tipos de discriminação.

O assédio moral é assumido, portanto, como um eixo de luta do Sindicato e que vem ganhando adeptos e aceitação entre os associados dado o perfil autoritário de gestores em secretarias como Educação, Saúde, e autarquias e Departamentos como PROCempa, DMAE e DMLU. Segundo o próprio SIMPA:

O GT de Combate à Opressão está vinculado à Diretoria de Ações de Combate à Opressão, conforme o Estatuto do SIMPA, e tem como tarefa implementar políticas, promover ações de defesa dos direitos humanos, a pluralidade, a diversidade de gênero, raça, etnia, portadores de deficiências físicas e orientação sexual. No dia a dia deve denunciar práticas de discriminação e/ou qualquer tipo de violência no local de trabalho, que, em muitas situações, provocam sofrimento psíquico e adoecimento aos trabalhadores municipais. Além disso, tem o dever de articular-se com os movimentos sociais e organizações que promovem a defesa de políticas inclusivas e de combate à opressão de qualquer espécie. (Construindo a resistência contra a opressão. Boletim do Grupo de Trabalho de Combate à Opressão. Ed. 01/2012. Junho 2013. SIMPA. p.1.)

Contudo, quando indagada acerca uma participação nas atividades propostas, uma das diretoras gerais do SIMPA expressou a necessidade de

ampliação da participação das atividades, indicando o potencial de maior participação dos educadores.

Carmem Padilha (Ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

Acho que essa questão do GT Anti-opressão foi um passo importante que a última gestão do SIMPA deu, é um espaço assim, mas está muito em nível de vanguarda ainda. (...) A gente não conseguiu ainda sensibilizar a base da categoria pra esse debate. Tanto é que todas as nossas iniciativas foram muito pequenas (...). Essa questão do assédio anda mais até porque o assédio é realmente é uma realidade na Prefeitura de Porto Alegre. E na educação, as direções mesmo eleitas, elas, por essa política da Cleci, que é uma política de assediadora, as direções reproduzem isso, até falou que ela tem essa, é uma política clientelista também a da Cleci com relação às direções (...). Então tem muita direção aí, então o assédio hoje é uma realidade. Por exemplo, a cartilha, que foi feita assim, o pessoal gostou e tem uma boa receptividade, mas daí ter uma consciência de que essa é uma luta...

Uma das diretoras da ATEMPA também reconheceu o quanto ainda é incipiente tal debate na categoria dos trabalhadores em educação:

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-diretora do SIMPA).

O SIMPA avançou muito mais nesse sentido, o SIMPA tem um GT. Esse GT tem toda uma construção, promoveu uma série de eventos, uma série de atividades inclusive em conjunto com outras categorias. E é curioso que a gente, enquanto uma categoria majoritariamente feminina, a gente não participou muito desse debate.

Destaco esses elementos para evidenciar o quanto a ação do sindicato se distingue positivamente em relação à ATEMPA, ainda bastante refratária a esses eixos de intervenção. Se há muitos pontos de convergência entre SIMPA e ATEMPA, claramente os trabalhadores em educação evidenciaram uma fragilidade programática e organizativa em temas muito caros não só à luta geral da categoria, mas à própria identidade e caracterização de propostas pedagógicas e curriculares de caráter contra-hegemônico.

Ou seja, a julgar pela análise, não houve inflexões nem interfaces por parte da ATEMPA com movimentos sociais no período que nos levem a crer em um forte compromisso com o multiculturalismo crítico e insurgente (GIROUX, 2003), de questionamento da política da masculinidade (WEAVER-HIGTOWER, 2011; FERREIRA, 2007) e da branquidade dominante (LEONARDO, 2011), ou da afirmação de uma sexualidade que coíba o bullying e afronte a heteronormatividade

na direção de uma escola segura (LOUTZENHEISER; MOORE, 2011). O baixo nível do criticismo da ATEMPA é revelador, portanto, das fragilidades com que enfrentou as políticas curriculares oficiais e suas interfaces com as identidades culturais dos docentes e dos seus alunos, refém de um discurso genérico em torno dos cânones da gestão democrática; importante, mas absolutamente insuficiente, seja para o enfrentamento do *gerencialismo moreno*, seja para afirmar uma educação emancipatória e contra-hegemônica.

Embora propugnando uma nova forma de fazer a ação política, distinta daquela que caracteriza o estereótipo do sindicalismo tradicional, as ações dos dirigentes da ATEMPA não deixam de ser surpreendentes por ignorar aspectos que são centrais para o próprio entendimento da condição docente, tais como a feminilização da docência e a opressão sobre as mulheres, assim como a presença acentuada da presença de educandos afro-brasileiros nas escolas municipais e suas relações com as políticas gerencialistas da Secretaria de Educação. As poucas iniciativas havidas, em especial no período de 2011 a 2013, foram organizadas e puxadas pelo Sindicato, em consonância com outros agrupamentos mais à esquerda do que o campo petista na ATEMPA.

Os movimentos sociais populares, em suas lutas de resistência e de afirmação de projetos alternativos educam e se educam no processo organizativo, formativo e de mobilização. Como lembram Gandin e Hypolito (2003, p.83), dentro e fora das escolas, os professores e as professoras têm resistido, muitas vezes em silêncio, outras coletivamente, às ofensivas governamentais. E, nesse sentido, os sindicatos, além da luta por dignidade e direitos da categoria, têm tido um papel fundamental na busca de currículos mais críticos e democráticos.

Florestan Fernandes, intelectual de esquerda engajado, professor emérito da USP e deputado constituinte, em texto célebre, resgata uma passagem de Karl Marx para colocar uma questão que parecia urgente no momento em que escrevia seu texto, o início dos anos 1980; afinal, quem educa o educador?

O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca (...). O educador está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista, a outra que é mais ou menos

democrática e divergente. Nessa situação o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes. (...) um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e coma opressão política. (FERNANDES, 1989, p. 186-187).

A não existência de um programa de formação, nem de caráter associativo-sindical, nem tampouco pedagógico-curricular, talvez explique alguns das situações de precariedade das ações da ATEMPA²⁵⁸ como potencial instituição educadora da própria categoria. As lacunas, negações, ausências e silêncios em relação às agendas de luta, de mobilização e formação podem ser reveladoras de certa descrença e disposição para impulsionar o magistério em torno daquilo que podemos dizer caracteriza um associativismo combativo e crítico.

O estabelecimento de vínculos com organizações de caráter popular, com uma agenda mais ampla em torno de grandes lutas, de mobilizações e participação em espaços de incidência políticos-organizativos é, sem dúvida, uma das características da ação dos intelectuais críticos e orgânicos que pretendem construir protagonismo e fortalecer uma perspectiva contra-hegemônica. Afinal, um projeto de caráter emancipatório exige a ampliação do campo de lutas para além da ação local, para que não se reduza e simplifique as lutas locais como sendo, elas próprias, a razão de ser última das transformações pretendidas.

Aqui é preciso lembrar de uma referência presente no início deste capítulo. Ball (2013, p.181) ao analisar o quanto a lógica de governança tem construído mediações nas atribuições entre os setores públicos, privados e comunitários trabalha com a noção de heterarquia para nomear algo híbrido entre a hierarquia e a rede mais horizontalizada. Pois bem, o mesmo Ball lembra que as heterarquia são também seletivas e excludentes. No exemplo dado por ele, muitas vezes os sindicatos são meramente excluídos dessas redes. Todavia, essa lógica também se reproduz entre os trabalhadores e suas organizações. No meio associativo sindical se produzem relações também relações heterárquicas, mais movidas por interesses

258 Realizei um levantamento minucioso das atividades de formação realizadas no período. Foram poucas, em média uma atividade por ano, e não tiveram temáticas diversificadas, eixos vertebradores, nem uma concepção organizativa ou metodológica comum. Para uma visão detalhada das atividades, consultar nos anexos o Quadro: Atividades de caráter formativo proporcionadas pela ATEMPA relativas às políticas curriculares (2005-2010).

políticos do que econômicos, é verdade, mas que igualmente excluem determinados sujeitos do seu próprio universo político de referência, como é o caso da esquerda.

As elaborações políticas e pedagógicas expressas por dirigentes da ATEMPA, analisadas aqui, não existem soltas e desgarradas de um contexto mais amplo. São elaborações e práticas situadas entre determinados sujeitos políticos num dado contexto, que por sua vez se relacionam com outras elaborações e práticas. Por trás de muitas das ações destacadas há concepções elaboradas e mesmo teorias a orientar os fazeres.

No caso da ATEMPA concepções se mesclam, se misturam, se fundem, em um hibridismo que antes de excluir, têm se aproximado conjuntamente. É possível identificar como matrizes predominantes o pertencimento às tendências internas²⁵⁹ do PT: Democracia Socialista, Movimento PT e Unidade Popular e Socialista, essas duas últimas, com uma incidência marginal, na segunda das gestões analisadas.

As frouxas e quase inexistentes relações com os movimentos sociais e o pouco ímpeto da Democrática Socialista em relação a esses sujeitos se deve a reelaboração da estratégia da tendência, que passou a defender a “Revolução Democrática”²⁶⁰ e uma composição interna no PT em torno da “Mensagem ao Partido”, um movimento interno criado em 2007 que aglutinou grupos bastante distintos em suas histórias e objetivos estratégicos²⁶¹. Para Angelo (2008), que se dedicou a estudar a organização do seu nascedouro até o final da década de 1980, desde as primeiras vitórias eleitorais expressivas, o PT integrou-se cada vez mais à institucionalidade, sobretudo após as expressivas vitórias obtidas a partir de 1988, e foi *“afastando-se progressivamente de qualquer possibilidade de vir a ser um partido revolucionário, tal como acreditava a DS”*. Diz ainda esse autor que

259 O PT foi o primeiro partido brasileiro a assegurar o direito dos filiados se organizarem em tendências ou correntes políticas, como ficou expresso detalhadamente, em resolução específica no 5º. Encontro Nacional do PT, em 1987 (PT, 1998, pg. 356-358) e também em regimento interno. Essa característica, inusitada até então, no entanto contribuiu e reforçou um processo de personalização em torno de lideranças, formando os chamados coletivos locais e regionais e em grande medida contribuíram para a burocratização, profissionalização da militância e o predomínio absoluto das decisões internas através da medição de forças entre as grandes tendências. Para um maior detalhamento específico para as situações vividas em Porto Alegre, consultar o trabalho de Gaglieti (2003) e a bem documentada pesquisa de Filomena (2006).

260 Para maiores informações consultar as resoluções da X Conferência Nacional da DS (2011) e tese apresentada no 3º Congresso Nacional do PT: Mensagem ao Partido: rumo a revolução democrática (2007).

261 Uma contundente análise à esquerda e de caráter programático às posições da DS a partir da participação do Movimento Mensagem ao Partido, pode ser encontrada em um conjunto de artigos de Maia (2014), sugestivamente intitulado “Para onde vai a DS?”, disponíveis no sítio Esquerda Marxista, tendência interna e trotskista do PT.

Mesmo tendo incorporado a seu programa boa parte das propostas da DS, o PT não se transformou num partido revolucionário, colocando em xeque a própria capacidade da Democracia Socialista de hegemonizar seu projeto político, apesar dos cargos alcançados e da relação estabelecida com os dirigentes partidários. (ANGELO, 2008, p.191).

Para o historiador capixaba a DS teve uma trajetória peculiar dentro do PT. Ao contrário de outras organizações trotskistas²⁶² como a Causa Operária, a Convergência Socialista, a CST – Corrente Socialista dos Trabalhadores e o Movimento de Esquerda Socialista, expulsos do PT, a DS não apenas permaneceu em suas fileiras, como sempre respeitou suas deliberações, ainda que manifestando posições críticas em relação às políticas dos setores majoritários (ANGELO, 2008, p.20). Ao longo do tempo sempre insistiu em fazer as disputas que julgou prioritárias e logrou vitórias importantes no seu crescimento interno, mas paulatinamente foi assumindo posturas conciliatórias e mediadoras e com a própria integração crescente do PT à ordem foi também se transformando a tal ponto de ter em muito abandonado seu discurso mais crítico e revolucionário. Para Angelo (2008, p.192): “A Democracia Socialista, contudo, jamais assumiu plenamente essa mudança estratégica, incorporando a seu discurso revolucionário uma prática política considera reformista pelo próprio trotskismo”. Talvez por isso mesmo Lincon Secco (2012, p.284), que faz uma ampla reconstituição histórica do PT e de suas tendências, situa a DS de um agrupamento que se localizava até os anos 1990 como de centro-esquerda no espectro petista e que vai se reposicionando ao centro do leque partidário.

Tais análises têm ancoragem nas próprias formulações de ideólogos da DS. Para Guimarães (2009), uma dos intelectuais mais destacados nas fileiras da Democracia Socialista, ao realizar um balanço dos 30 anos da DS, faz uma defesa da necessidade de uma mudança programática em torno de uma revolução

262 Trotskismo é o nome dado ao conjunto das formulações políticas e teóricas de Leon Trotsky, um dos líderes da Revolução Russa de 1917. Tal tradição derivou em numerosos agrupamentos que reivindicaram seu legado. As disputas entre os trotskistas no movimento estudantil, operário, sindical e partidário são alvo de grandes e acaloradas polêmicas. Não cabe aqui, evidentemente, reproduzi-las. Apenas indico que na disputa no seio das organizações que dirigiram ou disputaram a direção da ATEMPA e do SIMPA no período há rastros dessa presença e elas são dignas de uma análise, já que em boa medida nessas tradições há um exaltação do papel dos intelectuais de vanguarda, capazes de fazer avançar a massa para novos patamares superiores de consciência. Para um mapa inicial das trajetórias e posições dos principais grupos que reivindicaram seu legado, no contexto internacional e brasileiro, consultar o trabalho de Leal e Karepovs (2007).

democrática claramente orientada por uma perspectiva de reforma institucional do Estado.

O conceito de revolução democrática pretende realizar essa mediação, estabelecendo que justamente a radicalização da luta democrática - no plano político, econômico, cultural - é o centro de acumulação e passagem da luta por reformas da ordem à conquista de um novo Estado, que, refletindo na correlação de forças os valores do socialismo, permita pensar um período histórico de transição democrática ao socialismo. (GUIMARAES, 2009, p. 58).

Em se tratando de um estudo que é focado em Porto Alegre, onde essa corrente política teve ainda tem grande expressão organizativa e política, vale a pena investigarmos um bocado mais ainda sobre como essa lógica se encontra presente no Partido e também em organizações nas quais seus militantes tem maioria na direção. Tal compreensão é fundamental neste trabalho para que percebamos como o “todo” da formulação estratégica dos intelectuais acaba condicionando as “partes”.

O historiador e cientista social Mauro Gaglieti (2003) produziu um trabalho de grande valia a esse respeito. O pesquisador realizou uma investigação acerca da militância e os padrões de engajamento político no Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre nos anos 1990. Entrevistou trinta e cinco militantes, integrantes das instâncias diretivas e cotejou com dados dos 11.487 filiados e representantes nos encontros estaduais e nacionais e chegou a conclusões que no geral comprovam o que empiricamente os observadores mais atentos vinham intuindo: o alto grau de burocratização, afastamento da base social e o carreirismo político como forma de mobilidade nas instâncias partidárias. Nas palavras de um prefaciador do livro, Marcos Rolim, fica exposto a sintonia com as conclusões apresentadas pelo o autor após uma bem fundamentada e densa pesquisa:

Já há muito tempo os indivíduos não se agrupam no interior do PT apenas por conta de suas afinidades político-ideológicas. Eles se agrupam, fundamentalmente e cada vez de forma mais explicita, para viabilizar interesses comuns vinculados ao poder, ao prestígio e à ascensão social (ROLIM, 2003, p.43).

Essa lógica no interior do partido, e nas suas relações com o governo municipal, estadual e nacional desde 2004, parece ter contaminado outros espaços sociais e políticos²⁶³.

A chamada determinação à causa, ou mesmo uma missão mais ampla, que caracterizou a militância mais aguerrida de décadas anteriores (BUCCI, 2011) aqui se encontra distante²⁶⁴. É o pragmatismo que vê como um cálculo estratégico a “defesa dos dedos”, já que “se foram os anéis”, como me referi anteriormente.

No cenário contemporâneo é largamente reconhecida, na esfera política, a denominada crise da militância junto aos movimentos sociais e populares, sindicatos de trabalhadores, entre outras agremiações. Ela se insere em uma crise mais ampla de valores, práticas, padrão organizativo e horizontes estratégicos das próprias organizações da esquerda e se expressa, entre outras formas, no esvaziamento da participação militante voluntária, na burocratização sindical e no pragmatismo que grasseiam nos partidos de esquerda no Brasil.

A avassaladora onda neoliberal associada à crise do socialismo real no início da década de 1990 deixou um rastro de desencanto e pragmatismo alimentando a ideia do imediatismo e pondo uma pá de cal no desejo de luta pelas transformações globais, taxando-as de “velhas” e “anacrônicas” (MELLO, 2007b). Embora alguns movimentos sociais e populares, assim como intelectuais buscassem ressignificar tal noção, tais como Betto, Boff, e Bogo (1990), Oliveira (2004), Betto (2006) e Peloso (2012), a crise mais ampla associada à ampliação dos meios de comunicação desmoronou a imagem construída do estereótipo do militante tradicional, que representava uma incomensurável disposição de sacrifício com a causa, eivado muitas vezes de uma perspectiva heroica, redentora, que abre mão da dimensão pessoal, familiar e tem uma bandeira, um projeto acima de quaisquer outras prioridades (REIS Fo., 1989; JOSÉ, 1996).

263 O Partido dos Trabalhadores, no período inicial em que essa pesquisa cobriu, administrava em torno de quatrocentos municípios no país, segundo os dados da Fundação Perseu Abramo (2007). Um retrato nada desprezível, em se considerando um contingente de 5.600 municípios.

264 Para uma reconstituição de natureza arqueológica-político sobre os atributos requeridos aos militantes que se alinharam nas fileiras das organizações comunistas brasileiras nos anos 1960 e 1970, que acreditavam na inevitabilidade da revolução operária-camponesa, sugiro a leitura do trabalho magistral de Daniel Araújo Reis Filho (1989), em especial o cap.4, “As organizações comunistas: estados-maiores revolucionários”. Ainda que a caracterização esteja fortemente carregada pelo período de arbítrio, da clandestinidade e da guerrilha urbana e camponesa, ali estão as fontes das quais as gerações de militantes que se sucederam a eles foram beber.

Eram esses militantes, na perspectiva clássica, homens e mulheres “de aço”, disciplinados, centralizados pelo “partido”, com uma “crença” inabalável, ao lado de uma pequena minoria, movidos pelo desejo de “fazer a história”. Hoje, em que pese coexistam diferentes tipos de militantes, segundo Mello (2007b) emerge um novo tipo de “ativista”, se é que o termo é adequado: um sujeito sem vínculos orgânicos, que rejeita as subordinações hierárquicas, que prefere redes informais mais horizontalizadas e oscilantes, com um tom interclassista e, em geral muito fugidio às discussões de fundo e avesso às organizações como os partidos políticos.

Na esfera acadêmica esse fenômeno vem sendo percebido e analisado detidamente. Bucci (2011) faz uma análise instigante sobre o tema da militância, na qual refuta a suposta superioridade moral da forma de ação política em nome de projetos pretensamente transformadores, orientados por uma teleologia inexorável.

Para esse autor, a tradição socialista no Brasil produziu discursos e ações a partir de uma síntese em nome de uma dupla origem: a *santidade*, evidenciando as profundas origens judaico-cristãs de nossa formação cultural e o *combate*, expressão advinda do exército apropriada como luta social. Nessa lógica é crível a obediência a um mandato, uma missão, em nome “*do que é certo*”, do progressismo, da revolução. Em nome desse ideário, o *santo combate* acaba transformando o militante-apóstolo em uma forma de um protótipo essencializado e glorificado, eivado de uma positividade imanente e redentora, que lucidamente Bucci ajuda a desconstruir.

Diante da exegese crítica e ácida de Bucci, é pertinente pensar em que medida os grupos dirigentes da ATEMPA ressignifica o ser militante, sobretudo frente às políticas dos gestores que envolvem o currículo das escolas, sob uma conjuntura particularmente difícil, seja na escala local, seja na escala mais ampla, que me dedico a analisar mais adiante.

A ausência de solidariedade mais permanente, por exemplo, tem elementos que possivelmente têm origens mais amplas, como lembra Vianna (1999, p.200), como na mutação de formas de engajamento já perceptíveis no meio docente na década de 1990, com a ressignificação da relação entre necessidades subjetivas, recolhimento na vida privada e secundarização da participação na vida pública e em espaços típicos como sindicatos.

A não articulação com os movimentos de luta social para além da esfera dos municipais, com raríssimas exceções, parece atestar o quanto o isolacionismo do associativismo docente em Porto Alegre revela a incongruência e um paradoxo de intrincada complexidade, já que em estando situado em um distinto momento histórico, podemos falar de um “novo” associativismo, em contraposição àquele dos primórdios da APMPA, na década de 1960. Mas há mais do que isso.

É possível ainda – eu diria que é provável – que tais atitudes expressem uma situação que se prolongaria por um largo período: o *banzo*²⁶⁵ *de ser governo*: uma saudade mixada com nostalgia que deixou atônitos uma geração que já estava há muito tempo alojada em espaços de poder na estrutura do Estado.

Mas é preciso ainda teorizar um tanto sobre isso. Em um texto absolutamente desconcertante o filósofo Ernildo Stein (1993) fez um balanço do impacto causado às esquerdas no período imediatamente posterior ao colapso da União Soviética e do fim da divisão das Alemanhas, com a queda do muro de Berlim, marcos do fim do socialismo real, ou socialismo realmente existente, como nomeiam alguns teóricos. Guardadas as devidas distinções, creio ser pertinente a reflexão de Stein, que ao flertar com traços da linguagem psicanalítica analisa a melancolia dos ativistas, efeito de um luto que se abateu com a perda de um objeto idealizado e muito desejado. Para esse autor, duas são as reações mais comuns nessas situações de luto: a reação *maníaca* e a reação *melancólica*: Na primeira, há uma rejeição de um lastro de ideias, de esperanças e projetos nos quais se acreditava e a conversão para o liberalismo, a descrença e o *desbunde*, o pragmatismo puro na lógica do mercado, na busca de encobrir a perda sofrida e substituir a perda por novos investimentos emocionais, políticos e ideológicos. Na segunda, a negação da perda, seguida de um sofrimento visceral e depois o seu reconhecimento, que se desdobra em tentativas mais ou menos intensas, por isso mesmo, com caráter depressivo, e em geral prolongadas de “recolher os fragmentos do objeto que perdeu”, mas sem a mesma convicção interna que existia (STEIN, 1993, p.47-48).

Ernildo Stein discorre ainda sobre uma terceira atitude, menos comum, o de uma elaboração positiva de luto, quando há o aceite da ilusão da posse de um

265 Banzo é uma expressão coloquial brasileira que se origina no vocabulário trazido pelos africanos. Segundo Clóvis Moura (2004, p.63) era um “estado de depressão psicológica que se apossava dos escravos ao desembarcarem no Brasil”. Há distintas interpretações entre os historiadores sobre esse estado de espírito, sem que se chegue a uma conclusão cabal sobre suas origens. Por isso o tomo aqui no sentido cotidiano de uma *saudade inexplicável*.

objeto, seguro e infalível do ponto de vista de sua historicidade, em uma aceitação da ilusão de uma fantasia. Para ele, isso implica em elaborar a experiência da perda e não tentar substituir maniacamente por algo semelhante essa perda e sim buscar, aos poucos, realizar novos investimentos que reduzam a sensação da perda (STEIN, 1993, p.58).

Os ativistas petistas que dirigiram a ATEMPA parecem ter se convertido a uma reação *melancólica*, mas agravados por uma espécie de resignação pragmática e deslocamento tático em direção ao possibilitarismo, em um claro rebaixamento programático em se tratando de uma entidade de classe, representativa de trabalhadores em educação de uma capital populosa e importante como Porto Alegre.

Mais uma vez Ernildo Stein pode nos auxiliar. Diz ele que “(...) Os *órfãos da utopia* que talvez mais sofram sejam exatamente aqueles que pensavam estar muito próximos da realização da utopia”. (STEIN, 1993, p.70). Presos a uma espécie de otimismo irrealista, presentes no período áureo da gestão petista no município, do Orçamento Participativo, dos Conselhos de Direitos, da Escola Cidadã, agora na condição distinta, em outra trincheira e sob o calor do “fogo amigo”, a realidade se apresentou crua e nua, sem os mascaramentos que o poder confere e a esperança foi dando lugar a uma espécie de realismo pragmático, marcado pela melancolia política.

Parece claro que se buscou a elaboração na busca de novos caminhos, de novas saídas, mas ainda assim, com a perda de marcos de referências importantes, por entre escombros e caminhos tortuosos, a sensação de atordoamento ainda persistiu.

(...) Quando falo de *órfãos da utopia*, falo dos *órfãos* intelectuais dos revolucionários, de toda gama de homens politizados que lutavam contra uma determinada situação em nome de um projeto social, político, econômico, cultural novo para a humanidade. Que fazem estes *órfãos da utopia* diante da perda que os surpreendeu como a um destino? (STEIN, 1993, p. 70)

A não participação em atos políticos conjuntos, marchas, ocupações, fóruns de discussão, seminários ou mesmo na forma de solidariedade em assembleias, reuniões, através de fundos de greve e outras iniciativas do gênero atestam esse distanciamento agudo da ATEMPA com outras associações, sindicatos e movimentos congêneres, em uma espécie de orfandade prolongada e agônica.

A delegação da autoridade de falar e agir como sindicato para o SIMPA acabou transformando a ATEMPA, uma instituição com características híbridas, meio-associação, meio sindicato, refém de sua própria delimitação, que é muito mais simbólica do que real. Ao não buscar aproximações com outras entidades do campo democrático e associativo, do conjunto da classe trabalhadora, nem tampouco das lutas em escala estadual ou nacional, a Associação acabou por restringir enormemente seu leque de percepção da própria realidade, assim como de intervenção nela própria.

Talvez por isso a crítica da burocratização da ATEMPA tenha aparecido expressamente no programa da chapa oposicionista que concorreu à direção da entidade na eleição em 2010, mas só obteria vitória na próxima eleição, em 2013:

Evitar a burocratização da ATEMPA – Devemos priorizar a participação em Fóruns e Conselhos vinculados aos movimentos sociais e independentes dos governos, como os dos trabalhadores em educação estadual e nacional. Participação da luta pelo piso salarial para os trabalhadores (as) em educação! (ATEMPA. Mudança – Por uma Nova Direção. Chapa 2. Eleições ATEMPA. 2010).

A capacidade de um movimento social atuar efetivamente depende de muitas variáveis: mecanismo de participação direta, estrutura organizacional, recursos e relações (GINDIN, 2011a). Mas uma delas parece imprescindível: a capacidade para analisar coletivamente e se manter atualizado em torno do contexto educacional mais amplo do que as fronteiras da aldeia local. Enxergar esse contexto mais amplo e se posicionar frente às iniciativas, os sujeitos na arena e seus projetos, a partir disso definir metas e objetivos, elaborar estratégias e táticas apropriadas para nele atuar são tarefas imprescindíveis. Se é claro que uma visão ampla e crítica não é suficiente, sem ela há a submissão ao reducionismo de lutas localistas à margem do que passa a ter centralidade no debate curricular, cada vez mais globalizado e submetido às adequações exigidas pelos interesses privatistas que vem fazendo da educação um grande mercado educacional em escala global (ROBERTSON, DALE, 2011a).

5.2.3 Sindicalismo docente e de trabalhadores em educação e Centrais Sindicais

Como assinalei no capítulo III, a gênese da ATEMPA revelou uma entidade que se erigiu desde a oposição ao regime existente e à falta de liberdade e

democracia, em um momento em que foi fortemente inspirado na cultura política de afirmação de movimentos de professores e seus sindicatos, de lutas operárias e estudantis, das comunidades eclesiais de base.

Todavia, duas décadas depois desse período fundante, distintamente de alguns dos movimentos sociais e populares de maior radicalidade no país, na ATEMPA a associação com o contexto mais amplo e a conexão das agendas de lutas mais imediatas com um horizonte utópico, em torno de um projeto societário desejado, é residual e praticamente inexistente.

Uma das mais atuantes educadoras militantes na oposição à direção da ATEMPA no período fez uma análise que ainda que extensa, traz uma reflexão significativa a respeito.

Anézia Viero (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, Representante do CORES-SMED, Ex- Assessora pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Nós temos essa contradição, ao mesmo tempo em que a gente é parte da categoria de municipais é uma riqueza por tu não ser considerado só professor, porque nós somos trabalhadores em geral. Mas, por outro lado, a gente, ao longo do tempo, a ATEMPA, ela tem se isolado das discussões mais gerais, mais nacionais ao se isolar em termos. Porque em termos de, por exemplo, de debates governistas a ATEMPA esteve atuante em todos os movimentos nacionais. O Fórum Nacional de EJA, a questão do PNE, o Plano Nacional de Conferência, as Conferências todas que tem relação à política nacional. A ATEMPA sempre esteve presente. Então, ela está isolada na realidade, a ATEMPA esteve isolada. Você deve estar dentro dos movimentos dos trabalhadores em educação a nível nacional, isso sim! Nós tivemos, por exemplo, a greve nacional em relação ao piso que apareceu. Aqui na ATEMPA foi logo antes, e aí pra gente desmontar essa localização vai ser um desafio porque os professores estão acostumados a isso.

O localismo e paroquialismo da ATEMPA, ao não enfrentar o debate público em torno da importância de participar e se filiar a alguma das Federações, Confederações e Centrais Sindicais indica que possivelmente esse foi um dos elementos de empobrecimento das suas pautas e lutas das políticas curriculares. Como vimos largamente os modelos de gestão locais estão cada vez mais estão imbricados e têm origens em fenômenos e iniciativas globais e complexas, que demandam visões igualmente amplas e abrangentes para sua compreensão.

Uma das diretoras da ATEMPA no período 2007-2010 também atestou, através de depoimento, o quanto a lógica de funcionamento da entidade acabou refém das questões que emergiram localmente, muitas vezes com graus de

emergência, se ressentindo de um debate mais amplo em torno da necessária articulação de escalas mais amplas de análise.

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-diretora do SIMPA).

Eu acho que tem uma coisa da gente ficar muito dando conta das nossas políticas internas mesmo, assim porque mesmo na direção anterior, toda vez que a gente teve que comprar brigas a gente comprou enfim, mas eu acho que é um vício meio nosso, assim, a gente vê mesmo assim dentro da categoria. Eu acho que essa é uma questão da nossa categoria (...) a gente é tão atropelado pelas questões que a gente tem que dar conta, das políticas locais digamos assim no teu dia a dia, principalmente frente a esse governo, frente a essa Secretaria, é tanta coisa que a gente tem pra dar conta da política local que eu acho que falta um pouco assim de espaço até para a gente aprofundar.

Parte dessa dificuldade reside em algo que não é um fenômeno local: a grande fragmentação do sindicalismo docente, na medida em que a menor base de organização é o município e a própria inexistência de um Sistema Nacional de Educação contribui para isso. Por outro lado, dada à falta de capilaridade organizacional e amplitude, as Centrais Sindicais acabam funcionando como núcleos de construção de identidades políticas, com pouca ou nenhuma incidência frente à municipalização da ação sindical dos docentes, que negociam com os gestores locais, prefeitos e secretários de governo – o que poderia revelar certa justificativa pragmática para a não vinculação a nenhuma delas.

Se não houve uma manifestação explícita na ATEMPA acerca desse debate, os militantes vinculados ao campo político petista, aglutinados em torno da Construção Municipal, inscreveram e defenderam tese no II Congresso do SIMPA em outubro de 2007. No documento²⁶⁶, um balanço extremamente positivo da CUT transparece na análise. Considerada “um patrimônio da classe trabalhadora”, referência continental e mundial, é destacado no texto o seu papel na democratização no meio sindical e no combate ao neoliberalismo na década de 1990, mas logo a seguir uma crítica aparece, destacando a insuficiência de elaboração no campo cutista.

A década de 90 foi desastrosa, sobretudo para o sindicalismo brasileiro. (...) A crise do sindicalismo revelou insuficiências da acumulação anterior das diversas correntes e, também, a aposta em perspectivas estratégicas erradas.(...) Nossa estrutura sindical e dos centrais, contudo, ficaram ainda

266 Conjuntura Sindical. In: Tese n. 3 – Construção Municipal. Por um sindicato classista, autônomo e de lutas. Construção Municipal. *Caderno de Teses. II Congresso dos Municípios SIMPA*. 5 e 6 de Outubro de 2007. p. 20.

muito aquém dos desafios colocados pelo novo período da luta de classes.(...) A CUT foi vacilante e facilitou a ação dos setores interessados na Reforma da Previdência aprovada em 2003. Assistimos novamente propostas de reforma previdenciária, trabalhista e outras, nas quais esta Central não tem tido a combatividade necessária. Exigimos dessa Central uma ação combativa e intransigente na defesa dos interesses da classe trabalhadora (...) (CONJUNTURA SINDICAL. In: Tese n.3 – Construção Municipal. Por um sindicato classista, autônomo e de lutas. Construção Municipal. *Caderno de Teses. II Congresso dos Municipários SIMPA*. 5 e 6 de Outubro de 2007. p. 20-21).

Na sequência o documento, em que pese as críticas tornadas públicas ao cutismo, não reconhece alternativas à ela. Embora enfraquecidos com o abandono crescente de grupos que desertaram de suas fileiras, dado seu crescente governismo da Central, os defensores da Construção Municipal expressam com clareza não perceberem outra saída:

Contudo, a experiência de outras Centrais Sindicais que tem tentado se construir, como o Conlutas, Intersindical e outros movimentos, não tem conseguido construir uma mobilização nacional na defesa e ampliação de direitos que expressem e representem a força de nossa classe na disputa política nacional. É necessária a criação de um fórum entre centrais e a sindicatos de lutas que sirvam de instrumento para unificar as lutas dos trabalhadores, desatrelados de partidos e governos. O Simpa deverá participar de todos os movimentos que visem organizar a classe trabalhadora, em todos os níveis, no sentido de fortalecer a resistência e efetuar o combate necessário aos governos e à classe dominante, para garanti-la as conquistas dos trabalhadores. Para tanto, no momento, devemos manter nossa não filiação a nenhuma das centrais sindicais, acompanhar os movimentos destas e aprofundar a discussão no interior da categoria sobre a importância desta ferramenta para a classe trabalhadora. (CONJUNTURA SINDICAL. In: Tese n. 3 – Construção Municipal. Por um sindicato classista, autônomo e de lutas. Construção Municipal. *Caderno de Teses. II Congresso dos Municipários SIMPA*. 5 e 6 de Outubro de 2007. p. 21).

A hipótese inicial de não se sentir representados na CNTE²⁶⁷, por seu alinhamento às políticas do Governo Federal ou à CUT, do mesmo modo, não parece ser uma resposta suficientemente consistente, ainda que esteja repleta de argumentos politicamente irrefutáveis na percepção de muitos analistas críticos, já

267 A CNTE, a mais importante organização de representação dos trabalhadores em educação básica do país, tem sede em Brasília e representação dos estados, com uma estrutura verticalizada de direção em torno dos cargos de presidente e vice, vem sendo, desde a década de 1990, dirigida politicamente pela corrente Articulação Sindical, grupo cutista e petista com a presença de outros grupos políticos minoritários que defendem o que Galvão (2002) e identifica como um “sindicalismo propositivo”, ou seja, o predomínio da ação dentro da ordem.

que um conjunto de alternativas político-sindicais²⁶⁸ se constituiu nesse interregno de tempo.

Em que pese argumentos de ordem política, o fato é que a CNTE fez um ofensiva em relação às redes públicas municipais, como relevou Gindin (2013b). Com a expansão das redes municipais de ensino se expandiram na década de 1990, frutos da LDB de 1996, associado a um processo de municipalização da educação, pautado pela agenda neoliberal, a CNTE e as suas entidades de base nos estados passaram a representar os interesses dos trabalhadores em educação das redes municipais e marcadamente a partir de 2002, passaram a promover a incorporação de sindicatos de trabalhadores em educação de base municipal²⁶⁹. Para o Congresso de 2011, treze sindicatos de base municipal tinham se incorporado à Confederação.

Ribeiro (2013) faz um balanço histórico do surgimento e da trajetória da CNTE, até chegar às críticas a atuação dessa Confederação. Para esse autor, a independência e autonomia do movimento desde há muito vem sendo feridos com o rebaixamento das reivindicações frente ao governo federal, como aceitar, por exemplo, que o investimento dos 10% do PIB para a educação fosse projetados para serem aplicados somente em 2024, além de privilegiar ações institucionais em detrimento de mobilizações de massa e cumprir o papel de assessorar o próprio

268 Não é o caso de esmiuçar aqui essas opções, mas vale lembrar que uma das análises mais completas sobre essas alternativas pode ser encontrada do trabalho de Galvão (2012), no qual a pesquisadora apresenta uma caracterização das centrais sindicais no país, história, composição e programas, sob o influxo da conjuntura marcada pelas políticas do Governo Lula da Silva.

269 Entre os sindicatos filiados é crescente o número de entidades que congregam trabalhadores das redes municipais de educação, como se percebe na lista a seguir, atualizada em abril de 2014: SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo; SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária; SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba; SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí; SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho; SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda; SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes; SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife; SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa; SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA; SIMMPVC - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista; SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari; SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso/Bahia; ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia; SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju. Destaco a seguir os sindicatos gaúchos filiados, além do CPERS, que comprova a tese da crescente influência da CNTE junto aos sindicatos municipais, sobretudo de Capitais e cidades de médio porte: SINPROCAN - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS; APMI -Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ijuí/RS; SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS; SINTERG - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande/RS. Fonte: CNTE (2014).

Ministério da Educação através de vários de seus ex-diretores petistas, fazendo da CNTE “um espécie de departamento do governo Lula/Dilma” (RIBEIRO, 2013, p. 41). Mas esse não seria um problema para a direção majoritária da ATEMPA, pelo contrário.

No período no qual se dedicou a pesquisa, uma dupla conjugação de razões pode explicar a recusa em vincular-se a alguma central sindical ou Confederação dos Trabalhadores em Educação. Primeiro, certo constrangimento por parte dos quadros alinhados com as posições petistas com as ações da CNTE e da própria CUT, a ponto de não se julgar apropriado a vinculação a elas, ainda que se apoiassem suas ações. Vale lembrar que desde a década de 1990 tanto a CNTE quanto a CUT tem tido a ampla maioria em suas direções de setores ligados à ARTSIND – Articulação Sindical, que representa os grupos mais moderados na frente sindical. A participação dessas instâncias poderia não interessar à Democracia Socialista.

De outro lado, as fraturas internas da própria CUT, e a criação e consolidação de outras centrais, como a CTB, a Intersindical²⁷⁰ e a CSP-Conlutas, que também se expressaram na escala local, com uma dificuldade de levar adiante o debate na categoria, em uma frente diversificada, ainda que no campo da esquerda. Vale lembrar que nesse íterim presenciou-se uma verdadeira multiplicação de Centrais Sindicais no Brasil²⁷¹.

270 A Intersindical é uma organização nascida em 2006 como uma dissidência da CUT e que se organiza mais como uma Frente do que como uma Central Sindical. Pretende ser um instrumento da luta de classes, capaz de aglutinar a unidade daqueles que se posicionam criticamente em relação ao neoliberalismo, independente de suas divergências organizativas. Não é reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego, apesar de reunir sindicatos e oposições sindicais em todo o país críticos às políticas do governo federal e do alinhamento das centrais a essa lógica. Seus principais dirigentes são ligados às correntes Alternativa Sindical Socialista (ASS), Unidade Classista (corrente sindical do PCB) e correntes do PSOL (Enlace, Ação Popular Socialista, Coletivo Socialismo e Liberdade). Maiores informações sobre sua composição podem ser obtidas na pesquisa de Galvão, Lemos e Gonçalves (2012).

271 Em uma pesquisa recente e bem fundamentada o sociólogo José de Lima Soares (2013) mapeia a situação das Centrais Sindicais no Brasil após o alinhamento e apoio incontestado da CUT ao governo Lula da Silva. O autor considera os efeitos da pesquisa as Centrais legalizadas no Ministério do Trabalho e Emprego e revela o índice de trabalhadores sindicalizados filiados a cada Central. Eis os números: CUT: 35,60%; Força Sindical (FS) 13,80%; União Geral Dos Trabalhadores (UGT) 11,20%; Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) 9,20%; Nova Central Sindical de Trabalhadores (NCST) 8,10%. (Dados: MTE, 29.04.2013). Ou seja, segundo o analista, pelas suas características, ainda que exista alternativas críticas, ainda há o predomínio do que outro pesquisador, Boito Jr (1991) chamou de um *sindicalismo de Estado*, no qual as entidades evitam o enfrentamento com o Estado em razão dos benefícios econômicos auferidos associados à estrutura sindical existente e de outro lado, pela adesão ideológica ao transformismo político capitaneado pelo governo Lula da Silva em torno de um novo pacto social, dentro do velho paradigma do consenso entre capital e trabalho, conclusão a que também chegou a pesquisadora Cláudia Affonso (2007) em

Em pesquisa acerca das origens e a caracterização da Conlutas e Intersindical, Galvão, Lemos e Gonçalves (2012) identificam, em que pese as proximidades programáticas e tentativas de aproximação entre ambas, que nasceram da divergência do alinhamento da CUT ao governismo petista em especial desde as reformas trabalhista/sindical, há um incontestável enraizamento dessas organizações primordialmente, mas não exclusivamente, nos sindicatos e federações de trabalhadores do serviço público, atingidos ou ameaçados pelas políticas do governo Lula (GALVÃO, LEMOS, GONÇALVES, 2012, p.456). Sua força e ao mesmo tempo sua fraqueza em boa medida reside nessa composição. E, apesar das críticas de fundo à política de outras centrais e não apenas à CUT, bem como aos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e à lógica do capital, a capacidade de mobilização de ambas ainda é muito diminuta, o que é agravado pelas diferenças internas entre suas correntes políticas, em especial no âmbito sindical (GALVÃO, 2012, p.221). Depois da tentativa frustrada de uma unificação programática e organizativa entre Intersindical e Conlutas, além de outros agrupamentos regionais, em 2010, através da realização de um novo CONCLAT²⁷² em Santos (SP), e com movimentos oscilantes entre PSOL e PSTU nas eleições recentes, partidos que conduzem, de forma respectiva, as Centrais referidas, parece distante do cenário uma unificação dessas forças nos movimentos sociais, o que também se reflete no âmbito local. Importante lembrar ainda que a Força Sindical, uma das maiores sindicais, que ganhou espaço, à direita, com fortes vínculos com o PDT, nunca teve uma base entre os municipais, mas sua força crescente na capital gaúcha é um fato que sempre foi visto com cuidados pelas lideranças do SIMPA.

A quase ausência da ATEMPA em relação aos debates em escala nacional sobre as próprias lutas dos trabalhadores em educação é reveladora de um âmbito de atuação que privilegiou, sempre que necessário, outra maneira de operar. Foram recorrentes na pesquisa a identificação de audiências articuladas com a Vereadora Cavedon e Secretários de Políticas Educacionais do ME (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental), em geral com a presença de

sua tese de doutoramento, na qual analisou a participação dos sindicalistas cutistas nas Câmaras Setoriais de negociação.

272 Nota oficial da Conlutas sobre os acontecimentos dos Congressos da Conlutas e Conclat. São Paulo, 8 de junho de 2010. Coordenação Nacional de Lutas. Jornal Opinião Socialista. n. 406. Julho de 2010.

representantes da ATEMPA, do Fórum de Inclusão e do Conselho Municipal de Educação.

A preferência de incidir através da parlamentar ao invés do caminho natural, a organização autônoma do movimento dos trabalhadores, sem vinculação com mandatos e partidos, é reveladora de uma concepção que pode explicar em alguma medida o isolacionismo dos movimentos sociais e populares da ATEMPA e as articulações diretas junto aos órgãos governamentais.

O “corporativismo” parece um fenômeno imbricado com o “localismo”, fazendo com que os trabalhadores em educação, com exceção no ciclo de mobilização da data-base (em geral de março a maio), ficassem à mercê das próprias demandas localizadamente pontuais em uma ou outra escola, em um compasso de espera do período consagrado às negociações com os governantes, como indica uma das entrevistadas.

Roselena Colombo (Integrante da Comissão de EJA/ATEMPA, membro do Conselho de Representantes EJA/ATEMPA, ex-Representantes do CORES/SMED/SIMPA, Ex-diretora do SIMPA, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

(...) É um debate que a gente já tem vislumbrado e que cada vez mais nós vamos ter que ver que assim, por exemplo, existe ou não possibilidade, necessidade em determinado momento de os professores, os educadores, as escolas se mobilizarem enquanto escola e, por exemplo, fazer uma paralisação específica sobre uma pauta específica. Pra mim está na ordem do dia isso. (...) O que que acontece? A pauta específica das secretarias, na época de data-base, ela some. A data-base é o valor do reajuste do salário, uma que outra questão e quando vem alguma concessão salarial acaba o que tem de greve. O histórico é esse de 2006 para cá.

Convém destacar ainda que para os agrupamentos petistas atuantes no meio associativo docente era clara a estratégia, durante o período precedente ao recorte dessa pesquisa (2005-2012), da conquista do governo federal, como um elemento-chave na disputa da hegemonia na classe trabalhadora, diante das derrotas sofridas na esfera local e estadual pelo PT. Pois bem, a chegada ao governo central parece ter arrefecido o ímpeto inicial dos ativistas que, mais ou menos atônitos, acabaram voltando as baterias contra os gestores locais.

A história é prodiga em revelar mudanças, principalmente de ideários. Raul Pont, em 1980, empenhado na construção da tendência que se transformaria a DS, no processo de transição democrática, engajado no movimento pró-PT vaticinava a

importância do engajamento dos sindicalistas na construção do PT, ávido de capitalizar a politização dos setores mais avançados para o nascente partido:

(...) Se o sindicato não deve ser um “aparelho” do partido, isso não exige o partido de possuir uma política clara, ofensiva, de iniciativa programática em relação ao sindicato. (...) Vivemos, hoje, principalmente no Brasil, um processo onde a politização sindical é evidente. (...) A questão a introduzir, portanto, é de que se não podemos transformar o sindicato em “aparelho” de um partido político, de uma corrente, retirando-lhe o caráter massivo e democrático ou sua soberania interna de decisão, não podemos cair no oposto, no economicismo, que em nome de um “sindicalismo neutro”, ultrapassado, acaba fazendo exatamente ao contrário daquilo que as atitudes patronais e do estado burguês evidenciam, atrasando e neutralizando, dessa forma, o ritmo de crescimento do grau de consciência política dos trabalhadores. (PONT, 1985, p.95).

Curiosamente a DS, principal força política na direção da ATEMPA nos dois mandatos detidamente analisados (2007-2013), não fez nenhum tensionamento no sentido de aproximar a ATEMPA para o campo das centrais sindicais, para a CNTE ou mesmo de outros movimentos sociais e populares, já que a própria DS, se organiza há mais de uma década no meio sindical dentro do campo CUT Socialista e Democrática (CSD)²⁷³. Tal questão sugere uma forte aderência à lógica que marcou a tendência no estado, que foram as experiências de governo, afastando-se grandemente da arena das lutas sociais fora dos espaços institucionais e de governo.

A criação da CSD foi uma decisão do Ativo Sindical da Democracia Socialista, realizado em 2001, de extinguir-se enquanto setorial, criando uma corrente sindical interna à CUT, para disputar seus rumos. Nosso objetivo, com essa definição, é formar uma vanguarda ampla do movimento sindical combativo cutista. (...) A CSD, orientada por este princípio, referencia-se no Partido dos Trabalhadores como a organização partidária que reúne a vanguarda sindical e popular de esquerda (...). A luta unitária do movimento sindical com os demais movimentos sociais do campo e da cidade foi uma marca da fundação da CUT. Hoje esta unidade constrói-se a partir do avanço da revolução democrática brasileira. A Coordenação dos Movimentos Sociais (CMS) potencializa esta unidade, sendo, portanto, o espaço de atuação da militância Cultista organizada pela CSD no Brasil. Nela, estão os movimentos sindical, estudantil, feminista, de trabalhadores rurais sem-terra, de combate ao racismo e à homofobia, organizações comunitárias, dentre outros. A agenda prioritária é aquela que impulsiona o

273 No meio sindical a CSD – CUT Socialista e Democrática, defende a política da tendência e do PT, embora tente se distinguir discursivamente das posições nele majoritárias. No RS sua organização tem oscilado devido à divergências internas regionais, a julgar pela própria Coordenação Nacional (RESOLUÇÃO, 2012). Curiosamente a poderosa ARTSIND (Articulação Sindical), a principal corrente do PT no meio sindical, que dirige a CUT e CNTE e controla os maiores sindicatos do país não têm uma incidência maior como grupo organizado nos pleitos da ATEMPA, embora esteja presente e oriente os filiados do PT a fortalecerem as políticas em torno da frente petista “Construção Municipal”.

projeto democrático e popular. As maiores e mais representativas organizações populares do país organizam-se na CMS. (DS. Resoluções X Conferência Nacional 2011, p.59).

Tampouco seus militantes na ATEMPA, seja na direção, seja na base associada da ATEMPA, parecem ter feito esforços no sentido de acolher as recomendações de uma tendência assentada na tradição do marxismo revolucionário e que tem no internacionalismo um de seus pilares mais caros (DS, 2009), advindo da tradição de participação do Secretariado Unificado da Quarta Internacional Comunista, incluindo as lutas feministas, antirracistas e anti-homofóbicas (DS, 2003; CADERNOS EM TEMPO,s/d), reivindicadas como centrais pelos militantes sindicais e aprovadas em encontros e congressos nacionais da tendência (DS, 2007, 2009, 2011); resoluções essas também reiteradas nas orientações da CSD – Corrente Sindical Democrático, braço da DS no sindicalismo cutista (CSD, 2008, 2012).

Não resta dúvida quanto à experiência dos trabalhadores em educação na esfera municipal são tributárias e ao mesmo tempo dependentes em grande parte de processos históricos e conjunturais mais largos, seja na esfera educacional, seja na esfera econômica e política, em sentido amplo. Por isso, compreender a conformação dessa trajetória é uma necessidade, evitando-se cair em uma tradição reificada, naturalizada e essencializada, mas vista como fruto de um processo de tensões, de disputa de projetos, de influências mais amplas do que aquelas restritas às pautas clássicas do sindicalismo.

De alguma maneira a máxima criada pelo físico Poincaré, de que “a escala cria o fenômeno” citada e analisada por Santos (1988) parece fazer sentido também no âmbito das ciências humanas. Afinal, nossa própria forma de perceber um objeto de estudo condiciona como ele ganha existência em uma investigação. E não creio que seja distinto em se tratando do tema investigado. Afinal, se reconhecemos a existência da uma globalização hegemônica, que marcou o cenário dos anos 1990 e nos 2000, é possível reconhecer os indícios explícitos de conflitos dessa forma de articulação com formas de globalização contra-hegemônicas, isto é, “coligações transnacionais de movimentos sociais em luta contra o modelo de desenvolvimento e a cultura hegemônica, grupos de direitos humanos, de indígenas, e de minorias étnicas, grupos ecológicos, feministas, pacifistas, movimentos artísticos e literários de orientação pós-colonial e pós-imperial” (SANTOS, 1996).

Uma Associação de Trabalhadores sob a direção de uma coalizão de esquerda, com uma maioria situada no campo petista, não buscar um vínculo maior com as lutas educacionais em âmbito estadual ou nacional é, por exemplo, expressão de um visível desconforto frente às relações existentes em um universo mais amplo do que o do próprio associativismo docente. As direções da ATEMPA, sob o comando majoritário da Democracia Socialista, parecem ter repetido canonicamente o crônico isolamento a que se veem acometidas Associações que, embora cada vez mais vejam sua base social ser afetada por políticas macroeducacionais, ainda privilegiam ações quase que exclusivamente focadas na dimensão local. Essa opção, contudo, trouxe uma grave consequência: o silêncio e o abrandamento do debate em torno do necessário confronto de projetos societários distintos em disputa na sociedade.

A negativa observada de tecer vínculos e relações orgânicas com as lutas mais gerais dos trabalhadores em educação e da classe trabalhadora em geral e suas organizações ao que parece só contribui para alimentar a restrição analítica e organizativa em relação às reformas curriculares em curso, das quais a ATEMPA, em parte, sucumbiu.

5.2.4 Conselho Municipal de Educação

Uma das primeiras ações anunciadas pela nova direção da ATEMPA em 2007 foi a de “vitalizar e estreitar as relações com nossos representantes no CME”. A justificativa estava no que considerava conquistas precedentes: “A ATEMPA participou ativamente na discussão e elaboração de leis que normatizaram o Conselho Municipal de Educação (CME), os Conselhos Escolares, a Eleição de Diretor, o Sistema Municipal de Ensino”²⁷⁴.

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre foi criado em 1991. A iniciativa de tal criação transitou pelo mandato do Vereador José Valdir (PT), educador, militante do CPERS e do movimento comunitário da zona norte da capital gaúcha. À época também inscrito nas fileiras da Democracia Socialista. Como lembra Lord (2006), quando do início da discussão acerca da criação do Conselho

274 ATEMPA com Nova Direção. O desafio da renovação e Luta. Boletim Informativo. 2007. Edição Especial. ATEMPA. p. 1.

Municipal em Porto Alegre, em 1990, havia uma atmosfera de intenso debate e busca de espaços de participação, a partir do governo petista, que criou em lei os Conselhos Municipais um ano antes, a partir de demandas dos movimentos sociais que cobravam uma das promessas do governo de Collares, a implantação de Conselhos Populares.

Quando, em janeiro de 1991, foi criado o CME, houve um protagonismo bastante grande dos educadores da RME municipal (LORD, 2006), o que assegurou, através da ATEMPA, uma grande presença desse segmento na sua composição²⁷⁵, assegurada na sua Lei de criação, que estabeleceu a composição de um colegiado proporcional e paritário de quinze conselheiros: um quinto deles indicado pelo executivo municipal e o restante pela sociedade civil e comunidade escolar, através de suas entidades representativas. O caráter previsto para o mesmo, autônomo, consultivo, deliberativo e fiscalizador, é outra das características marcantes do CME.

Para Lord (2011) a ATEMPA desempenhou papel central nesse processo e foi inequívoco o quanto a composição de sua direção influenciou para tanto

A composição dessa entidade profissional foi influenciada por integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT) naquele período, e alguns dos seus membros haviam sido eleitos vereadores em 1988 e outros seriam eleitos em pleitos posteriores. Este fato fez com que os instrumentos de democratização sobre a Educação fossem reivindicados junto ao executivo da Frente Popular (liderado pelo PT) por dois atores principais: a comunidade escolar através da ATEMPA e os vereadores através da Comissão de Educação da Câmara legislativa, ou seja, por membros do próprio partido. (LORD, 2011, p.140).

Creio ser uma expressão de otimismo exagerado ver a ATEMPA como representante da comunidade escolar. Mais adequado seria identificar a animação a ela dado por intelectuais orgânicos que disputavam naquele momento novos rumos

275 O CME/POA está assim constituído: Representação dos Pais: Dois membros (indicados pela Associação dos Círculos de Pais e Mestres- Federação/ACPM/Federação); Representação de Professores e Funcionários Municipais: seis membros, sendo cinco professores e um funcionário, eleitos pelos professores e funcionários municipais (indicados pela ATEMPA); Representação de Professores Estaduais: um membro eleito pelos professores e funcionários da rede estadual (indicado pelo CPERS/Sindicato); Representação dos Professores da Rede Privada: um membro eleito (indicado pelo SINPRO/RS); Representação das Associações de Moradores: um membro eleito (indicado pela União das Associações de Moradores de Porto Alegre – UAMPA); Representação dos Estudantes: um membro (indicado pela União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre – UMESPA); Representação do Executivo Municipal: três membros designados pelo Prefeito Municipal. (CME. Regimento Interno Decreto Municipal. nº 12.405, 14 de julho de 1999).

para a educação em torno de um projeto comum gestado no seio do grupo que buscava a hegemonia política no âmbito da educação municipal. Uma das pesquisadoras que se debruçou sobre o tema, ela também ativista do campo, menciona de maneira translúcida tal relação.

Talvez seja importante referir, por se tratar de elemento constitutivo do processo singular na educação do município, que compunham tanto a direção da ATEMPA quanto do CME militantes do Partido dos Trabalhadores sintonizados em torno de um mesmo projeto de educação. Ainda que não cobrissem a totalidade de cargos nesses espaços, podiam desencadear, por dentro dele ações articuladas, na consolidação e legitimação desse projeto. Esse fator com certeza fortaleceu esses processos em uma determinada direção, pois são vários espaços da educação municipais recobertos por uma mesma matriz política. Também é essa identidade que articula a parceria com os vereadores "petistas" oriundos do movimento dos professores, como é o caso do vereador José Valdir, que no espaço do legislativo municipal trabalhou pela instituição em Lei das propostas de gestão democrática defendida pelo "campo da esquerda". (MEDEIROS, 2003, p.121).

O "campo de esquerda" pode ser lido tranquilamente como uma corruptela para se referir à tendência política interna do Partido dos Trabalhadores, Democracia Socialista. O Conselho foi visto desde muito cedo pelos militantes petistas da DS, "sintonizados em torno de um mesmo projeto de educação", tanto na ATEMPA como no CME, como um espaço estratégico a ser ocupado e ligado visceralmente à política mais ampla que se pretendia programar junto à SMED. Uma nova passagem da pesquisa de Medeiros é bastante elucidativa nesse sentido, do papel do CME dentro de uma engrenagem mais ampla e do seu papel a partir de uma conjugação de capacidade técnica com o mando na política:

Com a criação do CME esse "campo de esquerda" amplia suas possibilidades de disputa, ao assumir sua direção. Com todas as "facilidades" de participação (e interesse, e investimento) considerando as possibilidades do conjunto dos membros, além de serem os "especialistas" nas matérias da educação, os professores (e em certa medida os funcionários) conquistam posição de domínio nesse órgão. E passam a atuar em parceria com a ATEMPA na luta pelos outros instrumentos elencados: Conselhos Escolares. Eleição de diretores e Sistema Municipal de Ensino, bem como mando em diferentes espaços da sociedade civil local, fazendo *determinadas* defesas de rumo sobre a educação municipal. (MEDEIROS, 2003, p.177. Grifos no original).

As "determinadas defesas" foram indubitavelmente aquelas que interessaram ao governo municipal petista e, sobretudo, às posições do agrupamento político. Mesmo quando a corrente DS perde a direção da ATEMPA, continua mantendo seu

domínio político e pedagógico sobre o CME, dada o baixo investimento dos grupos do PCB, PCdoB e CEDs em relação a esse espaço.

Concluo esse retrospecto com uma referência a uma importante menção revelada na pesquisa de Medeiros (2000), acerca da teia relacional entre as entidades que já citei aqui: governo, conselho e associação, operando sob um mesmo diapasão.

Estes três "entes" - SMED. ATEMPA. CME - ora reforçando-se mutuamente, ora "controlando", cada um, a ação dos demais, lançaram diferentes fios na composição do tecido democrático, interpelando os demais agentes na participação desse processo. O avanço conquistado na gestão democrática em Porto Alegre em grande parte se deve por esse reforço lançado de muitos lugares, em diferentes direções. (MEDEIROS, 2003, p.179).

Podemos concluir que desde a criação do CME a ATEMPA teve um papel fundamental em relação ao Conselho, no sentido de valorizá-lo e fazer dele um espaço de participação para que de fato o poder de fiscalização e normatização das políticas educacionais tivesse uma participação dos educadores. Essa valorização passou, no período em que a ATEMPA esteve sob a direção de grupos de esquerdas não petistas, a ser feita pelo governo municipal, para onde tinham se deslocado os principais quadros dirigentes da Democracia Socialista. Naturalmente, foi sendo amainado o ímpeto inicial, o que sugere um baixíssimo grau de autonomia política da maioria de seus integrantes no CME, face ao poder de atração da política emanada do governo municipal, do qual a tendência obtém a condução da pasta da educação, seu objetivo originário.

Embora houvesse disputas de propostas pontuais junto ao governo os depoimentos de diversas conselheiras no período (CUNHA, 2002; SIECZKOWSKI, 2002, SUSIN, 2002; VALER, 2002) indicam um papel acentuadamente colaborativo em relação às iniciativas do governo: Congresso Constituinte Escolar (1994-1995), Proposta Pedagógica EMEF Monte Cristo (1995), Regimento Escolar e Documento Referência para a Escola Cidadã/Ciclos de Formação (1996), Temáticas da Educação no Orçamento Participativo da Cidade (1991 em diante), OP/SMED (1998 A 2005), Congressos da Cidade (1993, 1995, 2000, 2003), Planos Plurianual (2002-2005) Congresso Municipal de Educação (2004). Tais atividades vão ao encontro da percepção da pesquisa de Lord (2011, p.155), que salienta o quanto “o projeto do governo [da Frente Popular] gerou um contexto mais propício às atividades do Conselho”. Todavia, ao mesmo tempo em que é criado o Sistema Municipal de

Ensino, em 1998 e ao mesmo tempo a ATEMPA passa a ter outra direção, não alinhada automaticamente à política do Partido que governava a cidade, houve embates na medida em que, como afirma Lord, “as propostas de conselheiros do poder executivo diferenciavam-se em muito das da ATEMPA” (LORD, 2011, p.147).

Com o fim dos governos da Frente Popular, em 2004, o efeito gangorra novamente operou: passou-se agora desde a retomada da direção da ATEMPA, em 2007, reforçar o papel do CME, agora como espaço regulador de fato, em relação às políticas educacionais e curriculares da RME, investido de uma nova condição, com maior autonomia e sem a tutela dos tempos da Administração Popular²⁷⁶, porém, sem o principal apoio que lhe dava guarida: o governo.

Do período de 2005 a 2007, quando a gestão da ATEMPA esteve sob a condução de uma coalizão de militantes identificados com o PCB, PCdoB e CEDS, não houve, segundo a percepção de uma das conselheiras mais longevas na representação da ATEMPA no CME, de 2005 a 2012), a mesma sintonia havida em outros períodos:

Camélia (Membro do Conselho Municipal de Educação, Representante do segmento professores pela ATEMPA, Ex-presidente CME, Ex-diretora da ATEMPA).

A entidade, ela não chamava os conselheiros para pautar determinadas discussões. O caminho normalmente era o inverso, os conselheiros procuravam a entidade e diziam olha nós queremos discutir, está acontecendo determinada situação, a gente pensa que é importante, coisa assim. De se pedir que a entidade chamasse reunião, para gente poder escutar o que as pessoas estavam dizendo e o que estavam pensando pra poder tirar uma posição dentro do Conselho.

Desde seu início, e vão lá mais de duas décadas, a corrente majoritária petista DS sempre assegurou representação nas vagas dos representantes do CME²⁷⁷. O critério, bem amarrado no regimento do Conselho, de assegurar uma substituição gradativa dos conselheiros²⁷⁸, e a longevidade de sua presença na

276 No largo período da experiência da Administração Popular, para muitos educadores o CME se confundia com uma extensão da Secretaria Municipal de Educação, seja pela profunda identificação de seus integrantes, seja pela sua circulação ora no CME, ora na Gestão da Secretaria.

277 Uma leitura atenta do quadro de filiados, nos anexos revela uma esmagadora presença de conselheiros, técnicos e assessores vinculados a esse agrupamento político. Situação essa que só lentamente vem se modificando.

278 Composto por 15 conselheiros conforme legislação específica (Lei Complementar n.º 248/91; Decreto n.º 9.954/91; Lei Complementar n.º 267/92; Lei Complementar 660/2010 e 661/2010), o Regimento do CME prevê a renovação de 1/3 de seus componentes a cada dois anos, sempre nos anos ímpares, o que assegura uma rotatividade dos membros não coincidentes com os pleitos municipais.

gestão na SMED, favoreceu tal feito. Além disso, a prerrogativa de requisitar ao executivo integrantes para compor as assessorias técnica-pedagógica (80 horas/semanais) e administrativa (40 horas/semanais), que em alguns anos chegou a 140 horas/semanais, implicou no reforço de quadros profundamente identificados com a construção majoritária da Democracia Socialista, já que mesmo outros grupos que poderiam disputar sua condução não o fizeram, como mostra um dos depoimentos colhidos.

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-diretora do SIMPA).

Não vejo como prioridade, prioridade é estar com a classe trabalhadora, estar organizada nas suas instâncias, nos seus Fóruns, e eu não enxergo que esses são os Fóruns da classe trabalhadora. E eu acredito que a classe trabalhadora pode lograr com conquistas, enfim através dessas instâncias e não através do FUNDEB, nem do CME, então é mais ou menos isso, assim. Quer dizer, isso é uma opinião minha, mas a ATEMPA participou nesse período. A ATEMPA participou, teve assento, teve cadeira, agora o que isso veio trazer de benefício pra categoria, de conquista pra categoria, de construção no movimento da categoria...

A presença no Conselho possibilitou ao longo do processo de gestão do PDT um acompanhamento em múltiplas dimensões da política educacional. Para dar uma dimensão mais concreta, apenas em uma reunião²⁷⁹ do Conselho foi possível detectar, já que se tratava de uma Plenária de início do ano e contou com as presenças da Secretária Jurach, da Secretária Adjunta, Coordenadora de Recursos Humanos e da Coordenadora Pedagógica, nada menos do que os seguintes temas tratados: credenciamento e autorização de escolas e instituições conveniadas, regularização de quatro escolas municipais (autorização e validação de estudos), andamento na construção e reformas de escolas, planejamento quanto à criação de novas escolas no ano a partir de demandas do Orçamento Participativo, regime de colaboração com a REE quanto à criação e novas escolas, ampliação da carga horária dos estudantes e educação integral, eixos do programa governamental na área de educação municipal, aplicação de recursos de emendas parlamentares na Educação Infantil, tipologia das construções das escolas infantis a partir do Programa Pró-Infância, nomeação de novos professores, balanço do atendimento das metas do IDEB para o ano anterior, experiência pedagógica da EJA no Ensino

279 Ata 02/2010. 11 de março de 2010. Conselho Municipal de Educação.

Médio. Expansão do atendimento do Programa Vou à Escola (transporte escolar), acompanhamento do Fórum das FICAIS (Alunos Infrequentes).

Tais temas dão uma ideia do potencial do CME em relação à participação dos trabalhadores em educação. Todavia, o fluxo em geral se dá na direção do executivo face ao Conselho e não ao contrário, em caráter meramente informativo, o que lhe coloca em uma posição de compasso de espera em relação às políticas governamentais.

Para Lord (2009), que pesquisou o CME/POA, três fatores distinguem a experiência do CME da maioria das experiências similares: a organização e envolvimento inicial da comunidade escolar, em especial dos trabalhadores em educação, a capacidade técnico-administrativa do próprio órgão, através de sua assessoria, seus conselheiros e suas entidades de responder aos desafios políticos, legais e administrativos e por último o projeto de governo da Frente Popular. Esse último fator, político, teria um peso maior do que se imaginava em relação ao papel e o poder dessa instância que é o CME.

O Conselho, sem dúvida, teve um papel bastante significativo em relação à regulamentação de duas políticas curriculares aqui destacadas: a Educação Especial/Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos. Todavia, em ambas as situações ficaram bastante evidente que sua força progressista, elogiada em outros tempos, residia em boa medida em um domínio institucional que passava pela presença no governo de uma força política que operava de maneira combinada em várias frentes, colocando-o em uma posição secundária em relação às ações do governo.

Em que se reconheçam os avanços da democracia participativa nas gestões petistas, o sociólogo Sérgio Baierle (2007, p.41-43), um dos maiores especialistas sobre planejamento territorial e lutas urbanas em torno da moradia e suas interfaces com as políticas públicas via Orçamento Participativo em Porto Alegre, elabora uma importante reflexão em torno do tema, apontando os desafios em relação aos Conselhos Setoriais de Direitos, criados em sua maioria no período das APs. Entre os limites, “para responder aos novos constrangimentos trazidos pela conjuntura atual” o autor destaca: o poder dos governantes sobre a dinâmica de organização dos conselhos e suas agendas, a circulação restrita de informações do poder governamental, o aprisionamento dos conselheiros por rotinas burocráticas

insignificantes durante a maior parte do tempo e o baixíssimo nível de controle dos resultados sobre o legislativo, normatizado ou demandado/aprovado. Uma síntese final do autor bem revela o quanto o otimismo inicial em relação a essas experiências se mostrou efêmero sob uma nova correlação de forças:

Quando o governo é progressista, como foi o caso em Porto Alegre (1989/2004) é possível impulsionar algumas iniciativas mais populares, mas quando o governo é conservador, os setores populares viram a minoria da minoria, tendo de enfrentar o governo e os setores empresariais. O máximo que é possível então são pactos de proteção mútua, mas não há como falar em controle social no sentido de radicalização democrática. (BAIERLE, 2007, p.41-43).

Uma das distinções importantes do CME reside na capacidade do próprio Conselho, por ter representantes funcionários públicos, estáveis, com cedência de carga horária para atividades, com capacidade de elaboração técnica, além da dimensão política, de propor políticas e incidir mais decisivamente sobre as ações do governo local. Mesmo assim, essas características não foram suficientes para barrar muitas das iniciativas governamentais consideradas danosas pelos trabalhadores em educação face ao atropelo do executivo em várias matérias.

A partir de uma leitura que indicava um maior poder diretivo por parte do executivo, a representação da ATEMPA no período de 2010 é reforçada com uma composição dos quadros mais experientes, seja política, seja pedagogicamente²⁸⁰. A leitura prévia anteciparia o previsto para 2011, segundo as regras do CME: o colegiado passou nesse ano por um processo de substituição de conselheiros, o que resultou na mudança de 75% dos membros do colegiado²⁸¹ e substancialmente para a ATEMPA, uma maior presença de representantes, de fato, da SMED.

Nesse contexto, a ATEMPA sofreu um revés com a eleição na presidência do CME da advogada Sandra Pingret Mincaroni de Sousa, representando a UAMPA – União das Associações de Moradores de Porto Alegre (CME, 2011) e vinculada ao PDT. Em 2012, o CME passou novamente sob a condução de educadora representante da ATEMPA, o que permanece até o ano de 2014 (CME, 2013).

As complexas tramas nas relações construídas implicam na existência de variáveis e contingentes, nem sempre possíveis de serem apanhados ou analisados de maneira suficientemente ampla, e expresso através de alianças, relações de

280 ATEMPA renova representantes no CME. Jornal ATEMPA. n. 38. Julho de 2009.p.3.

281 Relatório dos Conselhos Municipais. 2011. p.34.

fidelidade, conflitos, tensões e rupturas entre os sujeitos coletivos e indivíduos ali presentes.

Essas redes de relações, porque cunhadas em torno de uma busca por uma situação de segurança e estabilidade política que não estava definida à priori, parecem ter, em que pese um forte apelo momentâneo, um caráter precário, sugerindo uma duração pragmática, em torno de objetivos em médio prazo. Para um importante setor no meio associativo, sindical, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, ela estava subordinada ao acúmulo de forças, para voltar ao governo (MACHADO, 2005; POOLI, 1999), o que sugere uma visão instrumental voltada à priorização estratégica das ações no âmbito do executivo, com base no realizado. A vitória eleitoral do PDT e de seus aliados acabou sepultando esses objetivos e abriu um novo cenário para os setores organizados politicamente no meio associativo-sindical.

Não creio que a análise possa ser simplificada com uma visão meramente instrumental e aparelhista da ATEMPA. Os depoimentos de ex-diretores representantes nos Conselhos de Educação, por exemplo, revelam uma leitura do poder limitado da ATEMPA e da importância da ocupação de outros espaços de representação.

(Azaléia, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógico-adjunta/SMED).

A - E nós, o que acontece? Isso também foi uma característica do nosso grupo político, nós acreditamos que é importante participar dos Conselhos, tem gente que acha que não é importante, então naquela época também o Conselho estava...

MM - Aqui estou localizando essa política no campo da Construção Municipal.

A - Da Construção Municipal, mais ligada ao Partido dos Trabalhadores, isso, porque nós também tivemos na ATEMPA com outras forças e foi muito difícil nós levarmos porque essa concepção, por exemplo, de priorizar Conselho não é uma concepção que está presente. Nós bom, nós achamos que tem que fazer o movimento popular, a luta popular e tal e tal no movimento, mas nós também temos que ocupar esses espaços institucionais, por exemplo, a Janize é do FUNDEB que é bem importante porque tu sabe que tem sérias suspeitas de que a coisa não vai muito bem, e tem que estar lá no FUNDEB, porque se não passa qualquer coisa. Passa contratos com a PROCempa, por exemplo, que, eu acho que podia falar um pouco disso, de como é que é... E aqui no CME então passa também, é um espaço onde tu pode desconstituir condições de trabalho tranquilamente, desconstituindo os ciclos, por exemplo, aí vai uma política de recursos humanos que está enganchada nisso, por exemplo, pra fazer uma avaliação mais digamos mais por cima, mais corporativa, mas é uma das coisas que a gente pode desconstituir. Lá fora sim, o que que um professor realmente pode implementar enquanto sua perspectiva de educação, do ponto de vista

emancipatório e etecetera que também não é algo que todos os grupos tenham, a gente percebe que grupos bastante combativos do ponto de vista sindical e da sociedade mais ampla, no campo da educação não tem essa mesma, isso não reverbera, então digo, bom, por exemplo, a resistência à inclusão escolar é uma coisa que a gente percebe nos colegas, nós temos que ter todas as condições, quer dizer, como se nós não defendêssemos como princípio.

A análise do quadro de conselheiros do CME, nos anexos, de 2005 a 2012, evidencia uma grande longevidade na permanência de assessores, que migram do governo para a ATEMPA, da Associação para assessoria técnica e vice-versa. O mandato de seis anos também parece favorecer certa acomodação aos cargos, uma espécie de antesala para a burocratização.

Mas, não podemos esquecer, o próprio espaço do CME é, na própria definição, um lugar de busca de mediação institucional, de consensos possíveis, a partir de regramentos bastante precisos e inscritos na própria letra da lei, que o ordena.

Um comentário aqui se faz necessário. Trago aqui, por mais uma vez, a referência de E.P. Thompson, que evidencia, a partir de um estudo precioso (THOMPSON, 1987) o papel da lei em sua função ideológica de legitimar a hegemonia de um grupo social²⁸², mas também como uma arena de conflitos e disputas, como aquela que moveu os camponeses na Inglaterra do século XVIII, a contestarem, baseando-se em um direito costumeiro, os direitos que a burguesia atribuía de, ao realizar o cercamento dos campos, advogar o direito de proibir a caça ou a retirada de lenha da floresta negra nos domínios de Windsor.

O historiador britânico argumentava nesse estudo, pertinentemente, que na tradição da esquerda estruturalista a lei era vista como compondo a esfera das superestruturas ideológicas, portanto um reflexo das condições de dominação advindas da esfera da produção econômica. Como um instrumento de classe, seria inevitavelmente *“outra máscara para o domínio de uma classe”*, a classe dominante e para o revolucionário tratava-se de, simplesmente, subvertê-la (THOMPSON, 1987, p. 349-350).

Em nosso estudo, é possível afirmar que os militantes que atuaram na esfera do CME, guardadas as enormes diferenças, assim como os camponeses de mais de

282 A “Lei Negra” consistia um conjunto de decretos, publicados em maio de 1723, que passava a criminalizar mais de cinquenta novos delitos com a pena capital. Eles iam desde a andar armado, ou com os rostos pintados de preto, até caçar, ferir ou roubar, gamos, veados, coelhos e peixes dentro das florestas e reservas de caça reais. Para mais detalhes consultar Thompson (1987, p. 22).

dois séculos atrás na Inglaterra, foram construindo uma visão própria desse espaço: o valorizaram, buscaram mediações institucionais e fizeram dele um espaço para esgarçar contradições, ocupando-o para legitimar e reafirmar o realizado no período no qual tinham identidade com as políticas governamentais - as gestões petistas locais sob a condução do grupo político da DS - ou para denunciar, obstaculizar o que vinha de encontro ao que julgavam ir de encontro ao seu projeto político, buscando normatizações de cunho progressistas.

Um dos fatores determinantes para o êxito dessa tática foi a ocupação longeva desse espaço e não apenas uma aproximação dele em momentos decisivos, que de certo modo ainda é muito presente em alguns movimentos sociais, para aprovação de pareceres e resoluções, como se isso fosse suficiente para seu reconhecimento e efetivação.

Incursões nessa seara, em especial quando vemos apenas positividade na ação, podem escorregar em um romantismo ingênuo. Mendonça (2002) em uma análise que prima pela clareza da exposição, adverte que a lei, muitas vezes, é vista como um ponto de chegada final e acaba servindo como um instrumento para a simples conformação de movimentos sociais, ao invés de provocar uma postura de fiscalização e de contínua e agônica mobilização em busca da efetivação de direitos conquistados, ampliação e radicalização do processo democrático.

Além do reconhecimento de um acerto do ponto de vista político na ocupação do espaço institucional do CME, é preciso não esquecer os muitos problemas que aí se deram. Enuncio alguns deles sem uma maior preocupação em detalhá-los: 1) O risco, assumido e incorporado por ativistas de adentrar e passar a reproduzir as regras do jogo institucional da mediação – com um abandono progressivo por parte de alguns das lutas associativas e sindicais, privilegiando os bastidores dos “domínios da lei”, 2) A eleição do espaço legal do Conselho como um lugar de conspiração e de paralelismo com a gestão local, em detrimento das ações coletivas, nascidas das lutas sociais, 3) Vista em conjunto, a ação do CME e do gabinete de uma parlamentar petista implicaram, para um segmento atuante no meio associativo sindical, um claro privilégio da luta institucional “de gabinete” que se teve seu valor e importância para a rede, também trabalhou para a capitalização política de ações em torno de figura pública destacada.

A participação ininterrupta e majoritária dos quadros da DS no CME²⁸³, seja através de representantes governamentais (quando estavam à frente do governo municipal), seja como representantes dos trabalhadores em educação e técnicos educacionais cedidos pela SMED, e mesmo através da indicação de seus quadros militantes para ocupar a vaga do CPERS-Sindicato, revela tanto o empenho em torno de um pragmático realismo como o inequívoco preparo dos seus militantes para a ocupação daquele espaço²⁸⁴. Revela também o quanto outros grupos, inclusive da própria esquerda, deixaram de valorizar aquele espaço, relegando-o a um lugar secundário e de pouca ou nenhuma importância para as lutas associativo-sindicais.

Em um momento no qual houve importantes movimentos de normatização das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, a ATEMPA acompanhou ativamente a mudança de cenários, operando para que na escala local as regulamentações pelo Sistema Municipal de Ensino traduzissem os acúmulos dos trabalhadores. Esses movimentos, no entanto, foram bastante distintos em relação à EJA, subestimada pelos conselheiros representantes da ATEMPA no CME e supervalorizado no caso da Educação Inclusiva. Conselheiros esses todos vinculados ao campo do grupo majoritário da DS.

Em diversas situações a participação de Conselheiros da ATEMPA com experiência de gestão no âmbito municipal, além da militância associativa-sindical, associada a uma boa formação técnico-pedagógica foi fundamental para a obtenção de conquistas. Entre elas se destacou aquela que barrou a iniciativa da SMED em relação à implantação da EJA Ensino Médio nas escolas municipais, com base em um conjunto de argumentos bastante plausíveis²⁸⁵: da não existência de recursos previstos específicos para tanto, da falta de discussão com o próprio Conselho e os professores visando sua implantação, da falta de base legal para a oferta, já que as

283 Já na primeira eleição do Conselho, em 1991, ela indicaria seus quadros para a ocupação desses espaços. Dos dezenove candidatos (APMPA. Eleição do Conselho Municipal de Educação. Reflete, discute e vota, 18 de abril de 91.) as cinco professoras eleitas foram: Maria Anunciação Cichero Sieckowski, Iara Pedroso Alves, Maria Otilia Susin, Ângela Soares de Souza e Alda Molino Pires. Fonte: CME, uma conquista de Porto Alegre. Informativo. Abril 1991. APMPA. Dessas pelo menos três eram militantes da Democracia Socialista.

284 Consultar o quadro anexo, Representantes no CMED (2005-2012).

285 Tomo aqui como referência para esta síntese, os pronunciamentos de quatro conselheiros representantes da ATEMPA que se manifestaram a respeito. Ata 02/2010. Conselho Municipal de Educação. Plenária. 11 de março de 2010. p. 5-10.

escolas não estavam autorizadas a funcionarem, nem tampouco realizar matrículas ou transferências, além de uma insuficiente elaboração da proposta.

A lei, portanto, no sentido estrito do termo, foi um meio em que alguns importantes conflitos educacionais foram travados. Todavia, os ventos e os tempos mudaram. Se por um largo período os governos locais tiveram uma grande ingerência sobre as políticas locais, com a centralização das políticas e o diretivismo nas gestões do ME, desde Lula da Silva, as ações a nível local vem se mostrando muitíssimo limitadas para o enfrentamento de questões que, de muito longe, acabam por mudar as políticas locais.

Analistas atentos e profundamente conhecedores da realidade local, em especial acerca das lutas urbanas e suas interfaces com as políticas públicas via o Orçamento Participativo em Porto Alegre, como o sociólogo Sérgio Baierle, não deixaram de identificar o cenário pessimista percebido com o adesismo de muitos movimentos sociais à nova coalizão.

O transformismo do campo majoritário permitiu que o PT ganhasse as eleições, mas perdendo a si próprio. Independente da simpatia que se tenha ou não pelo PT, é indiscutível que este partido reunia aquela capacidade identificada acima na articulação política de movimentos sociais. Ao apostar na institucionalidade como estratégia de transformação social, abrindo mão de sua independência de classe, uma parte significativa dos movimentos sociais acabou se cristalizando num conjunto de entidades (de ONGs a sindicatos) gravitando ao redor dos espaços de governo. (BAIERLE, 2007, p 101-102).

Da crítica de Baierle faço apenas a distinção de um aspecto. O transformismo se estendeu para além do campo majoritário petista e atingiu também agrupamentos à esquerda que, paulatinamente, foram se amoldando à nova realidade, como a tendência petista Democracia Socialista, dentro do que Gramsci chamava de a “pequena política”, refém de questões parciais e localizadas, regradas por uma ordem que amarra seus sentidos em torno de limites bastante precisos. A clara subordinação a essa lógica parece clara na atuação do CME, na concepção de uma disputa desse espaço para “colocá-lo a serviço” dos trabalhadores. Um conselho de direito, como o CME, embora tenha um papel significativo para os trabalhadores opera, não esqueçamos, em torno da busca do consenso, da negociação, de aparar os conflitos, para buscar interceder no domínio da lei.

Embora a ATEMPA realize democraticamente os pleitos para a escolha dos seus representantes no Conselho Municipal de Educação, não é um hábito a

prestação de contas sistemática do trabalho realizado pelos representantes da Associação no CME²⁸⁶. Quando necessário, em geral a partir da demanda dos próprios conselheiros, devido a tramitação de alguma discussão significativa, os representantes se fazem presentes nas reuniões do CR e com a direção da entidade. Embora a ATEMPA sempre tenha assegurado representação no CME, assumindo a presidência dele em diversos períodos, a relação entre Conselheiros e representados da ATEMPA mostrou-se frágil, sem instâncias e canais regulares de diálogo, acolhimento de propostas, à exceção quando se tratou das regulamentações havidas no período e ainda assim, sempre na direção conselheiro – ATEMPA e não da ATEMPA e suas instâncias em relação aos representantes. A percepção de uma das representantes da ATEMPA no CME, no entanto, é mais otimista ao avaliar essa relação.

Camélia (Membro do Conselho Municipal de Educação, Representante do segmento professores pela ATEMPA, Ex-presidente CME, Ex-diretora da ATEMPA).

O espaço para o Conselho ouvir e se pronunciar junto ao CR, eu acho que ele estava muito bem estabelecido, ele existe, ele estava muito bem estabelecido, tanto que se conseguia chamar audiência pública para discussão das pautas, se conseguia dialogar com a representação das escolas, a questão da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, de criação de novas escolas, todas, todas tiveram a participação dos trabalhadores, todas, houve um bom canal de diálogo com a ATEMPA, a ATEMPA fazendo chamamento junto com o Conselho, garantindo esse espaço (...).

O CME se mostrou instrumento valioso para, em alguns momentos, reforçar no plano legal as ações provocadas pela ATEMPA e pelo SIMPA. Todavia, a sensação de por vezes ter se obtido “conquistas” na esfera do CME, com a aprovação de direitos, só teve êxito real quando houve uma pressão maior por parte dos trabalhadores em educação. E mesmo assim mesmo nem sempre foi o suficiente.

Mesmo quando nele foi possível aprovar resoluções de caráter progressista, como a relativa à Educação Inclusiva não há, sobretudo em governos com a característica como a que apresentei, nenhuma garantia da obediência à

286 Exceção feita ao ano de 2009, onde a pauta do CR privilegiou um ponto específico para tal. ATEMPA Convoca Conselho de Representantes ampliado. Dezembro de 2009. ATEMPA.

normativa²⁸⁷, como tem sido em relação à resolução relativa n. 09/2009 à Educação de Jovens e Adultos, francamente desrespeitada, inclusive com a oferta da modalidade no nível Médio durante dois anos, como vimos. A luta pelo respeito aos calendários escolares das unidades, em função de paralisação das escolas e a recuperação dos dias parados, também teve no CME um parceiro importante, mas foi a mobilização massiva e ostensiva das escolas, ATEMPA e SIMPA que assegurou que a Secretária voltasse atrás em sua decisão punitiva.

Em que pese a importância do Conselho, as experiências da classe trabalhadora, em sindicatos ou não, indicam que são as lutas populares, com mobilização, pressão e capacidade organizativa e de condução que tem obrigado os governos a abrir sua agenda para ouvir e atender os trabalhadores.

5.2.5. Câmara Municipal de Vereadores e o mandato da vereadora Sofia Cavedon (PT)

Ao longo do processo de investigação foi recorrente a presença das relações da ATEMPA com a parlamentar Sofia Cavedon, vereadora petista da capital gaúcha.

Dada a importância que essas relações têm para este trabalho se fez necessário, ainda que brevemente, a recuperação dos principais traços da biografia política dessa liderança, para acompanhar o fluxo das relações mapeadas. Sofia Cavedon é professora de Educação Física licenciada, tendo trabalhado, a partir de 1985, junto às séries iniciais e na área de Educação Física em escolas da rede privada e pública da capital gaúcha. Foi dirigente da ATEMPA no período de 1990 a 1995, em duas gestões²⁸⁸, e vice-presidente do SIMPA entre 1995 e 1996. A partir dessas experiências foi destacada pelo grupo político a que pertence para atuar na gestão petista de Porto Alegre e de assessora assumiu a condição de secretária de educação adjunta na terceira gestão em que Raul Pont foi prefeito (1997-2000). Na quarta gestão da AP, assume o cargo de Secretária de Educação em parte do período (2004-2005), depois da saída de Tarso Genro para concorrer ao governo estadual, o que a projeta a candidatar-se à vereança.

287 Um ano após a aprovação da Resolução n.013/13, a SMED sequer havia realizado sua regulamentação, demandada pela ATEMPA.

288 Nos anexos uma caracterização pode ser consultada das distintas gestões da ATEMPA e APMPA.

Em material informativo de campanha recente, no qual se destaca a apresentação da biografia da candidata Cavedon a um cargo no parlamento do estado, um box indica a trajetória como sindicalista na ATEMPA. A própria construção do texto parece demonstrar uma relação de bastante proximidade para com a Associação:

Sindicalista – A liderança da Sofia amplia sua influência na atuação na Associação dos Trabalhadores da Educação de Porto Alegre. Construiu lações de trabalho, resistências e conquistas junto com os Trabalhadores em Educação da capital (...). (TEMPO DE ESCOLHA. Sofia Cavedon (PT). O Rio Grande tem escolha. Deputada Estadual 13400.2014, p.3).

Eleita vereadora em 2000, até o momento está no quarto mandato, perfazendo quatorze anos no parlamento. Foi presidente da CECE – Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude da Câmara (2001, 2008) e em 2011 assumiu a presidência da Câmara Municipal de Vereadores e se destacou pela iniciativa em relação a projetos de lei aprovados²⁸⁹.

289 Alguns projetos aprovados na área de educação, sem dúvida expressam o intenso trabalho realizado pelo mandato. São eles: Lei 9081/2003 - Trabalho Educativo - Assegura o espaço para prestação de serviços e a comercialização de produtos provenientes dos Programas de Trabalho Educativo para adolescentes nos eventos da Prefeitura; Lei 9947/2006 - Agricultura Familiar Urbana nas Escolas - O Programa constitui--se da compra, pelas escolas, de hortifrutigranjeiros diretamente dos agricultores familiares locais e hortas comunitárias do Programa Fome Zero, para fins de complementação da refeição escolar na Rede Municipal de Ensino. Lei 10.167/2007 - Alimentação Saudável nas cantinas das escolas – Estabelece normas para o controle da comercialização de produtos alimentícios e de bebidas nos bares e nas cantinas das escolas públicas e privadas da Capital; Lei Complementar 589/2008 - Cria o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; Lei 11.230/12 - Institui o Programa de Saúde Vocal para a Rede Pública Municipal de Educação. Formula diretrizes para prevenção, capacitação, proteção e recuperação da voz dos professores (Apesar de quatro artigos vetados pelo Prefeito, dos sete existentes); Lei 11.039/ 2011- Inclui a Semana Municipal de Inclusão Escolar no calendário de datas de conscientização de Porto Alegre na segunda semana de Agosto. Lei 10.687/2009 - Cooperativas de Trabalho - Cooperativas de serviços terceirizados para participar das licitações da prefeitura de Porto Alegre terá que garantir vale-alimentação, vale-transporte, atendimento médico, assistência previdenciária e descanso anual aos trabalhadores; Lei 10.996/2010 - Vou à Escola - Garante o transporte escolar gratuito para alunos do Ensino Médio. O programa beneficia alunos dos ensinos fundamental e médio das escolas municipais e estaduais de Porto Alegre. Constitui-se no serviço de transporte dos alunos que não possuem condições de arcar com o custo da passagem de estudante e que não conseguiram vaga em escola pública próxima a sua residência; Lei Complementar 681/2011 - Inclui a seção Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência (PCD) na Lei Complementar que institui o Código Municipal de Saúde. A proposta estabelece orientação para o atendimento da pessoa com deficiência e compreende um conjunto de ações voltadas para o diagnóstico, tratamento, prevenção e promoção da saúde, reabilitação, habilitação e acessibilidade em todos os níveis de atenção à saúde; Lei 11.279/2012 - Inclui no Calendário de Datas de Conscientização de Porto Alegre, o Dia Municipal pela Eliminação da Violência contra as Mulheres - 25 de novembro, reafirmando a luta contra a violência, e somando esforços às ações realizadas no Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres, que é marcado por lutas pela igualdade e pela autonomia da mulher. Fonte: Esta síntese é uma compilação de diversas fontes, todas oriundas de

Foi líder e vice-líder da bancada do PT no parlamento e, além disso, é membro da Coordenação Nacional da Tendência Democracia Socialista²⁹⁰, Coordenadora da Setorial de Educação do PT em âmbito estadual e ainda integra a Coordenação Nacional do partido e é titular da executiva e do diretório municipal e estadual do PT (TU TENS ESCOLHA!, 2012).

O início dessa trajetória como parlamentar é recuperada pela própria Sofia, em entrevista recente a outro pesquisador²⁹¹.

Na verdade, no terceiro ano, nas férias, o Zé Clóvis liga pra mim... Eu tava em férias, último ano (2000, né). E disse "olha. o grupo já decidiu, nós vamos ter representação e tu é candidata". Me lembro que estragou as minhas férias, porque era uma coisa que não tava na minha... Eu sempre fui do "projeto coletivo". né. (...) nunca foi o meu nome à frente, né. e quando decidi isso foi um negócio assim, pra elaborar, pra... Fazia parte dum projeto coletivo. né. o Zé Clóvis era o Secretário, eu era a Secretária Adjunta e... Então. Bom, é isso. Em 2000 tenho que assumir, assumo essa frente da disputa do mandato de vereadora a partir do projeto da educação, né (SOFIA CAVEDON, entrevista 5, vereadora). (SILVA, 2009, pg.96. sic).

Essa *investidura*, a partir de um ato carregado que combina *força* e *legitimidade* tem um forte componente aqui presente: um *mandato*, uma tarefa de grande importância e prestígio, de representação, selada pela *decisão do grupo*, comunicado pelo *chefe*. A tendência (DS) e o partido, portanto, consagram a uma de suas representantes uma *missão irrecusável*.

Os laços de cumplicidade, solidariedade e compromisso entre a parlamentar e grupo político, a tendência petista, se estendem, portanto, desde longa data e seria natural se os que dele partilham assim o fizessem, se não se tratasse de um espaço público, regido por uma dinâmica associativa.

Menos do que uma líder ungida para ser uma guia, com carisma e algo de transcendência, Sofia cumpriu o papel mais próximo ao de uma obreira dedicada, incansável, devotada à causa. Sua presença e valorização do espaço parlamentar parecem ter em alguma medida ter sido possível dado a uma situação de transição, com um vácuo e silêncio deixado pelos gestores que assumem a Secretaria de

diferentes plataformas de comunicação produzidos pelo próprio gabinete da vereadora Cavedon: Blogs, sítios na internet, boletins impressos e on-line e comunicados.

290 Revista Democracia Socialista n.0, Mai 2013.

291 Sua trajetória é bem descrita no trabalho de Silva (2009), que contém um extenso depoimento da vereadora em torno de sua história de vida, trabalho e militância. O trabalho analisa a trajetória de seis docentes-militantes na área da Educação Física. Em outro suporte uma boa síntese de sua trajetória, novamente nas palavras da própria autora, pode ser conferida em entrevista realizada pela TV Câmara, que fez uma reportagem especial após sua posse como presidente da CMV em 2012. Consulta no link: <http://tvcamara-poars.blogspot.com.br/2013/10/a-trajetoria-de-sofia-cavedon.htm>:

Educação. Sua lenta e progressiva apropriação do espaço público a foi preparando para chegar à função no momento que justamente o projeto político a que também pertencia teria seu ocaso no âmbito local. Nada mais natural, portanto, que, desde a tribuna, passasse a atuar na vigilância das ações dos gestores e apoiasse a luta dos trabalhadores em educação.

No caso das lutas salariais e de condições de trabalho dos municipais, a vereadora foi incansável e sempre disponível para o encaminhamento, articulação política e defesa das propostas advindas do SIMPA, se fazendo presente nos momentos mais importantes das mobilizações em várias esferas: comissões, audiências públicas, atos, assembleias, reuniões de trabalho.

Seu nome ficou indelévelmente associado à experiência de gestão da SMED e essa parece ter sido a marca dos primeiros anos do mandato, porém com uma ampliação muitíssimo significativa de seu trânsito para outras temáticas, frentes de luta e problemas que uma cidade como Porto Alegre enfrenta, sua imagem se engrandeceu e passou a ser símbolo de lutas policêntricas de grande envergadura.

Por parte de seus apoiadores o capital simbólico que ela representava (e ainda representa) implica em uma relação que ao mesmo tempo está baseada em uma fidelidade e no reconhecimento de seu papel. Daí uma relação de ao mesmo tempo respeito e aquiescência como de *obrigação*. Afinal, a simbiose e a reciprocidade são *desejáveis e necessárias* na lógica enviesada dos que usam o *aparelho*, e pode ser resumida em um raciocínio tão pragmático quanto equivocado: *tanto ganha o mandato, quanto ganha a categoria*.

Talvez por isso uma das primeiras ações do grupo que ganhou as eleições para a direção da ATEMPA em 2007 tenha sido uma reunião com as duas pessoas que foram lideranças históricas na educação municipal da Democracia Socialista: Maria de Fátima Baierle e Sofia Cavedon, com a presença da assessora de Gabinete Marsia Suzback. Nesse encontro foi feito um histórico do surgimento da ATEMPA, das lutas do período em que ambas foram direção da APMPA e depois ATEMPA. Sobretudo se construiu conjuntamente, diretoria e “apoiadores” os “eixos para a gestão 2007/2010”²⁹².

Em outubro de 2007, a vereadora intermedia e participa junto com a direção de audiência no ME, em Brasília, para levar as propostas relativas ao não

292 Reunião da Diretoria da ATEMPA e Apoiadores. 11 de agosto de 2007. Registros da Reunião. ATEMPA.

fechamento das escolas especiais. Em dezembro, ATEMPA se integra à iniciativa do mandato com a CONTEE em torno da Campanha Educação não é mercadoria²⁹³. São fartas, como já pudemos perceber, ao longo do trabalho a conexão ATEMPA – Vereadora Sofia Cavedon. Um levantamento inicial nos jornais da ATEMPA no período 2007-2008, no qual a DS dirigia a Associação, evidenciou nada menos do que quatro inserções de fotos com textos²⁹⁴, no interregno de dez meses, divulgando ações da categoria com a presença da vereadora ou o contrário, iniciativas da Vereadora com a presença da ATEMPA.

A vereadora, além de manter um canal bastante eficiente de comunicação com a base de educadores do município através das redes sociais, e-mails e boletins, sempre que possível ocupou espaços importantes nos meios de comunicação de massa, como programas televisivos de entrevistas e um bem alimentado blog divulgado suas ações. Além disso, em datas emblemáticas como ao início do ano letivo e dia do professor não deixou, ao longo dos anos de mandato, de escrever artigos, em geral publicados nos principais jornais em circulação na capital.

No quesito marketing político chamou a atenção na criteriosa pesquisa que fiz a parceria explícita entre a Vereadora e a jornalista responsável pela editoria de ensino do Jornal Correio do Povo, da Empresa Caldas Júnior, Maria José Vasconcelos de Souza, a ponto da vereadora publicar, através da CMV, duas coletâneas de artigos publicados próprios e com a jornalista²⁹⁵, além de apresentar trabalhos em encontros fora do estado²⁹⁶ e ainda agraciá-la com Comenda Porto do Sol, concedida pela Câmara Municipal de Vereadores pelos serviços prestados²⁹⁷. O centenário Jornal Correio do Povo é o jornal com maior tiragem no estado e com uma cobertura diária, ainda que sintética, dos assuntos educacionais, o que revela a habilidade da parlamentar para se manter na mídia.

293 ATEMPA apoiou campanha Educação não é mercadoria. Jornal da ATEMPA. n. 32. Dezembro de 2007. p.4.

294 Jornais da ATEMPA: n.31, out 2007, p.2; n.32 dez 2007, p.4; n.33, março 2008, p.1, n. 35, jun 2008, p.3 e 4.

295 Uma delas intitulada *Caravana das Boas Práticas Pedagógicas* (VASCONCELOS, CAVEDON, 2011), com relatos de experiências de escolas públicas divulgadas no jornal, da Educação Infantil ao Ensino Médio e profissional, e a outra, *Deu no Jornal: Inclusão* ((VASCONCELOS, CAVEDON, 2009), com cerca de 40 artigos acerca da inclusão de alunos com NEEs, seja no âmbito educacional, seja no mercado de trabalho ou na convivência social.

296 *Caravana das boas práticas pedagógicas: desvelando e socializando práticas curriculares emancipatórias*. Sofia Cavedon, Maria José Vasconcelos. VII Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife-PE, 16 a 19 set 2010. 13 pgs.

297 Projeto de resolução. Concede a comenda Porto do Sol à jornalista Maria José Vasconcelos de Souza. 01 de outubro de 2010. Gabinete Vereadora Sofia Cavedon (PT).

Para além de um possível aparelhamento político-partidário por parte da direção majoritária da DS na ATEMPA foi possível perceber a vigência de uma concepção deste grupo e de seus aliados petistas na segunda gestão (2010-2013), que privilegia a negociação e a construção de consensos, daí a priorização da mediação no parlamento em detrimento da ação direta e massiva da organização dos trabalhadores. Quando houve tais atos foram em geral puxados pelos educadores das escolas e pela direção do SIMPA.

O levantamento das pautas na CECE e as indicações de convidados pelos proponentes no período²⁹⁸ bem revela o papel destacado pela vereadora como mediadora da ATEMPA. Revela também que os sucessivos pedidos de audiências para intermediação de demandas da Associação, encaminhamento de pedidos das escolas diretamente ao mandato, visibilidade das ações da vereadora em veículos da Associação (boletins, jornais, comunicados), intermediação junto aos órgãos governamentais, entre outras, cumpriram uma determinada concepção acerca do papel do parlamento nas lutas dos trabalhadores.

A própria representação de Cavedon parece também caminhar nessa direção, de uma ligação na gênese com a categoria e suas organizações. Em entrevista a Gonçalves (2013), que colheu depoimentos extensos, reconstituindo a trajetória das administrações petistas em Porto Alegre a partir da visão dos secretários de educação. Valho-me de duas passagens bastante reveladoras. A primeira é sobre a sua trajetória, quando a mesma afirma:

(...) trabalhando na Rede Municipal do Ensino acabei me envolvendo com a Associação dos Trabalhadores em Educação, exatamente na discussão do plano de carreira do município de Porto Alegre, gestão Collares e Neuza Canabarro. O debate da carreira é que me levou a participar da Atempa. Fiquei naquela entidade por cinco anos, depois por mais dois anos fui para a diretoria do sindicato dos municipais. Fui vice-presidente do Simpa – Porto Alegre. Dali acabei indo para a gestão por convite do professor José Clóvis, que era Secretário de Educação, (...) e na gestão Raul Pont acabei me constituindo como Secretária Adjunta de Educação. Nesse período, (...) foi o (...) do auge (...) da Reestruturação Curricular (...). Eu já acompanhei todo o debate tanto teórico quanto corporativo de luta sindical, de condições de trabalho pelas entidades de classe. E eu vou para a gestão, exatamente, na gestão 98 – 2000. (...) onde as últimas escolas ciclaram e se completou o processo de ciclos (Entrevista concedida à autora em 01/06/2012). (GONÇALVES, 2013, p.317).

298 Consultar o quadro nos anexos: Políticas curriculares municipais pautadas na CEC/CMV (2005-2012).

O seu mandato é considerado como uma conquista do projeto da Escola Cidadã e mais ainda, é por ela representado como um “mandado da Rede, da educação”. Como relata Sofia Cavedon,

E me elejo Vereadora, em 2000, exatamente por decisão do grupo Escola Cidadã. Então, essa eleição desse mandato de Vereadora é uma conquista do processo Escola Cidadã de Porto Alegre. Ele depois com a saída do governo da Administração Popular, ele é hoje uma referência, um ponto de apoio pra todos os debates da Rede Municipal do Ensino, os debates da educação, os debates de acesso, qualidade, gestão, etc. Eu sempre digo que é um mandato da Rede, da educação. (...) (Entrevista concedida à autora em 01/06/2012). (GONÇALVES, 2013, p.317).

Necessário lembrar que em numerosas situações a Vereadora não só prestou solidariedade, mas participou ativamente nas atividades da categoria. Reuniões do Conselho de Representantes e Assembleias da ATEMPA, nas quais se fazia necessário tomar definições importantes ou acompanhar as negociações com o governo, habitualmente tiveram a participação da parlamentar. Em numerosas situações a partir de demandas da ATEMPA e do próprio SIMPA, muitas vezes a própria parlamentar acompanhou audiências junto à direção do Sindicato com a Administração Municipal e em outros casos, com a própria ATEMPA em audiências com a Secretária de Educação ou o gabinete do Prefeito.

Todavia, por parte da direção da ATEMPA o apoio de algum modo foi também retribuído. Em 2009, por exemplo, quando da contratação emergencial de professores, em função do atraso da nomeação dos docentes concursados, ATEMPA e SIMPA buscaram junto ao Ministério Público a averiguação de possíveis irregularidades no processo de seleção. A notícia foi veiculada pelo jornal Correio do Povo²⁹⁹ e replicada no informativo da ATEMPA, mas com um acréscimo importante: o local a ser procurado por aqueles interessados poderia ser a ATEMPA, o Ministério Público ou o gabinete da vereadora, em uma clara indução e transformação da ATEMPA como se fora uma extensão do mandato.

Contratos Emergenciais

A Associação dos Trabalhadores em Educação do Município, o Simpa e a vereadora Sofia Cavedon solicitaram ao MP averiguação de possíveis irregularidades na contratação emergencial de professores.

A Atempa informa que os que se sentiram prejudicados com a prova oral devem entrar em contato com a associação, o Ministério Público, ou o gabinete da vereadora Sofia Cavedon. (Informativo Eletrônico. 25 de março de 2009. ATEMPA).

299 Contratos Emergenciais em análise. Jornal Correio do Povo. 23 de março de 2009.

Na eleição para a direção de novo triênio na ATEMPA, em 2010, uma das integrantes da chapa que ficara em segundo lugar, com cerca de 40% dos votos, deu um depoimento impactante e revelador ao pesquisador. Os ânimos acirrados no momento de apuração do pleito, a Vereadora Sofia Cavedon, com todos os seus assessores e membros de tendência, segundo a depoente, teria se manifestado de forma exultante, enquanto comemorava efusivamente o resultado:

Eles estavam lá, com todo o seu *staff*. Foi impressionante. Quando eles viram que iram ganhar a Sofia disse: “Mas é capaz que eu ia perder a ATEMPA! Esse lugar aqui é nosso! Esse lugar é nosso!”.

A fala revela mais do que um ato falho, tomando a associação de trabalhadores como uma propriedade privada. Revela uma concepção que vigorou por longo tempo: do surgimento em 1985 até 1998 e mais tarde de 2007 a 2013, ainda que atenuado no período de 2010 a 2013, devido à composição com o CEDS na direção da Associação: um sentido de propriedade sobre aquele espaço político.

Em uma já longa tradição, a associação entre vereadores e movimento associativo por vezes parece reafirmar certo zoneamento, como se determinadas regiões da cidade, áreas e políticas fossem cativas, propriedade de determinados parlamentares. Isso em absoluto é característica de um ou outro parlamentar ou partido e tem resquícios muito longínquos³⁰⁰.

A condição de porta-voz de um conjunto de educadores, a partir de uma tribuna, com legitimidade e autoridade institucional – uma vereadora da cidade – certamente expressou certo prestígio às ideias defendidas. Como se antigas lealdades fossem avivadas de tempos em tempos, para manter o vínculo em torno de um referente.

Aqui uma utilização bastante precisa de Pierre Bourdieu pode nos ajudar a compreender melhor o fenômeno. O sociólogo francês empresta ao termo capital múltiplos significados. Mostra em numerosos estudos como a cultura, a língua e o conhecimento, por exemplo, são utilizados de forma valorativa na mediação das relações sociais. Aqui nos interessa o que ele chama na obra *poder simbólico* de dimensão da representação política (BORDIEU, 1989). Na definição do sociólogo francês,

300 A pesquisa de Gustavo Coelho (2014), em torno do movimento comunitário de Porto Alegre na década de 1960 é bastante profícua nesse sentido, revelando através de correspondências e entrevistas esses vínculos.

O capital político é uma forma de capital simbólico. É um *crédito*, firmado na *crença* e no *reconhecimento*, ou mais precisamente nas inúmeras operações de crédito pelos quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que lhes reconhecem. (...) O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito aquele que o exerce, um crédito com que ele o credita. (...) O homem político retira a sua força política da confiança que um grupo põe nele. Ele retira o seu poder propriamente mágico sobre o grupo na fé na representação que ele dá ao grupo e que é uma representação do próprio grupo e da sua relação com outros grupos. (...)” (BORDIEU, 1989, p. 187-188).

Nesse caso trata-se menos de credo, obediência ou proteção, nos sentidos usuais dos termos. Trata-se de uma operação política deliberada na busca de auferir ganhos, *de parte-a-parte*, através da representação política. Qual a natureza principal dos ganhos? Políticos, sem dúvida. Mas, como lembra Edward Said (2005), o sistema pelo seu interesse nunca deixa de recompensar de outros modos o intelectual ativamente conformista, que serve ao poder constituído.

No caso do agrupamento petista da Democracia Socialista esse expediente já havia sido largamente utilizado em outros tempos, nos primeiros mandatos da Administração Popular. Em especial no período em que teve como seu representante como educador no parlamento o vereador José Valdir (PT), que operou como negociador e proponente de várias leis relativas à política educacional no município. A distinção é que agora na condição de oposição, fazendo parte de uma nova geração em distinto cenário, Cavedon veio a cumprir outros papéis, em um trabalho bem mais intenso sob condições adversas.

O parlamento é um dos espaços com maior prestígio e que ainda assegura recursos para a subsistência não apenas do cidadão eleito e sua equipe de apoio, mas também recursos para prover despesas de deslocamento, combustível, viagens, assessorias, organização de eventos, entre outros.

Em tempos de retração da participação e da adesão em torno do legado que deixaram as Administrações Populares e o Partido dos Trabalhadores, mostrou-se imprescindível o apoio e fortalecimento da representação parlamentar, seja para assumir o papel de denúncia pública das ações das administrações pedetistas, seja para tentar assegurar a manutenção de ganhos e conquistas.

Sofia Cavedon, possivelmente ainda com vistas a capitalizar o legado da experiência ainda em 2009, insistiu em um revival do legado da Escola Cidadã.

Publicou uma cartilha na qual defendia o legado da Escola Cidadã³⁰¹ para distribuição em atividades do mandato e subsídios em palestras e formações. No material são historicizadas as principais ações na área da educação ao longo dos quatro mandatos petistas e uma ênfase é dada nos méritos da organização curricular por ciclos de formação. A iniciativa partiu de outro material de divulgação, publicado um ano antes³⁰², produzido no contexto das eleições municipais, no qual a candidatura majoritária de Maria do Rosário (PT) perdeu as eleições para a de José Fogaça (PMDB). O propósito declarado foi o de produzir um subsídio para “levar a Escola Cidadã para todos os cantos do Estado”, o que ocorreu com as frequentes atividades da parlamentar no interior do RS³⁰³. Apesar do tom de aprendizado, humildade e incompletude para com o processo, presente no texto, a saturação de experiência dos ciclos, que foi tencionada ao máximo pelos gestores petistas e o fraco apoio no contexto local não estimularam novas iniciativas de divulgação.

De algum modo é preciso reconhecer que a estratégia de privilegiar a ação de mediação que fortalece o mandato parlamentar parece ter sido apoiada e sustentada por aqueles que se identificaram e ainda se identificam com não apenas o mandato da vereadora, mas o que ela representava: um fio de continuidade das ideias em torno do projeto de governo da Escola Cidadã e a crença no poder de intervenção desde o alto, das mudanças processadas por delegação àqueles que têm poder de agir sobre o poder estatal, sob o signo de uma liderança de cúpula. Para a base de educadores que por convicção ou por privilégios obtidos, amalgamados por um horizonte moderado e sem esperar um confronto mais direto, de certa maneira essa se constitui uma tática cômoda: transferir para a representante parlamentar a tarefa de defender a categoria em uma lógica negocial, e, em contrapartida, fortalecer a parlamentar, sua tendência política e o partido.

Em vários momentos da pesquisa pude identificar críticas bastante severas à tática operada por setores petistas na direção da ATEMPA no sentido de favorecer a relação com o parlamento e o gabinete da Vereadora Sofia em detrimento da própria organização autônoma dos trabalhadores. Apresento algumas das críticas, a título de ilustrar essa preocupação. A seguir teço alguns comentários adicionais.

301 Escola Cidadã: compromisso de humanização. Mandato Sofia Cavedon (PT). Julho de 2009. 12 pgs.

302 Para entender a escola por ciclos: processo de ousadia e sonho. Sofia Cavedon. Vereadora de Porto Alegre. Porto Alegre, agosto de 2008. p.1.

303 Levando a Escola Cidadã para todos os cantos do Estado: Lagoa Vermelha, Osório, Sapiranga. Resumo 2009. Mandato Sofia Cavedon (PT), 2009. p.3.

Carmem Padilha (Ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

(...) E por outro lado essa política de representação, de invés de privilegiar a ação direta, organização de base, o que é a representação, todos os Conselhos e claro e o Gabinete da Sofia. Sempre trazendo assim, tentando canalizar a luta via Comissão de Educação, enfim...

Ilois Oliveira de Souza (Ex-diretor Geral da ATEMPA, ex-representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, ex-Representante dos educadores no CORES).

A questão da gestão passada do Flávio e das duas que passou, a da Isabel. Quem ditava lá dentro da ATEMPA era o Gabinete da Sofia. Por isso que foi a divisão. Por isso teve essa divisão (...)

MM – Tua avaliação em relação à Câmara de Vereadores, como tu tipificaria? Tu usou uma palavra forte...

IOS – Não usei forte nada! É pura verdade. O Gabinete da vereadora que ditava nos três mandatos anteriores a política que tinha que ser feita. (...) Se eles são da mesma corrente.... Ela diz “O mandato é nosso” e ela vai lá e é uma articuladora e leva pra lá (...).

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-diretora do SIMPA).

(...) Tinha um grupo dentro da [direção da] ATEMPA que apoiava diretamente as políticas do gabinete, que tinha uma relação com o Gabinete da vereadora, enfim, esse grupo hoje está fora, mas existia assim uma preocupação de manter uma base eleitoral.

Uma manifestação do grupo que disputou, e perdeu, as eleições de 2010 para a entidade, colocou a público, sem que houvesse uma contestação, a relação da gestão com o gabinete da vereadora, quando fazia um balanço do processo eleitoral, como se percebe a seguir:

Mesmo com apenas nove dias de campanha e disputando com a Chapa de situação, apoiada pelo membro da direção do SIMPA e com o apoio do gabinete da vereadora do PT Sofia Cavedon, obtivemos 40% (472) dos votos dos trabalhadores em educação da Rede Municipal de Porto Alegre, contra 60% (734) da Chapa 1. (...) Esse apoio dado a Chapa 2, se manifesta por um lado, como uma crítica à ausência de criatividade nas formas de organização sindical, no aparelhamento parlamentar das lutas e no não acompanhamento do dia-a-dia da vida dos locais de trabalho. Por outro lado, demonstra uma imensa confiança na construção de novos rumos para nossa entidade e nossas lutas (Carta Aberta. Nós, integrantes da chapa 2 reafirmamos nosso compromisso com a luta dos trabalhadores em educação. Eleições ATEMPA. Junho de 2010).

Em uma perspectiva de independência dos trabalhadores, lideranças não fazem parte de uma casta à parte, nem tampouco são os trabalhadores uma massa manipulável a partir dos compromissos políticos assumidos pelos seus dirigentes. As experiências de classe analisadas evidenciaram a importância de um conjunto mais amplo de atuação, desde os dirigentes, de fato e de direito, eleitos para tal, até os intermediários de base nas escolas, os que atuam nas frentes específicas, por tipologia ou modalidade de ensino, daqueles que fazem o elo e as relações com o sindicato, que atuam como delegados nos conselhos de direitos eleitos pelos pares e mesmo aqueles que cumprem esse papel junto aos parlamentares. Essa sustentação ampla é que dá prestígio e ao mesmo assegura um lastro de legitimidade e eficácia das lutas associativas e sindicais.

A experiência da ATEMPA é reveladora, no entanto, de uma clara opção dos dirigentes do grupo majoritário petista por um gradualismo reformista do ponto de vista programático e que se associa a uma priorização e subordinação à tática eleitoral, em que a relação direta e trabalho de base passam a ser um longínquo e distante passado dos primórdios da organização partidária e agora tem outra serventia: desgastar o governo local, preservar o governo petista na escala federal e fortalecer o mandato parlamentar da companheira vereadora.

Entre os ativistas mais orgânicos dos partidos políticos de esquerda não constitui nenhum segredo de que a ATEMPA durante o período em que foi gerida pela chapa composta de integrantes da tendência Democracia Socialista ou quando compôs politicamente a gestão com outros grupos petistas e com o CEDS buscou beneficiar suas candidaturas como DS e PT, em especial no parlamento municipal.

Recorro e desenvolvo uma metáfora presente na análise produzida pelo pesquisador Lincoln Secco (2012, p.100) para referir-se à história do PT. Segundo ele, desde as tendências internas, “o seu militante participava, no fundo, de dois partidos e tinha duas camisas”, ao referir-se aos agrupamentos políticos presentes no interior do partido, inclusive como proto-organizações partidárias, para além das chamadas tendências. Esse jogo de mostrar e esconder as *camisetas* é algo que em geral não é percebido senão pelos iniciados no meio externo às hostes partidárias, mesmo junto aos movimentos sindicais, sociais e populares. É justamente nesses processos não visíveis, nos bastidores, longe dos holofotes, do palco e da plateia mais ampla, que os atores parecem compor um ensaio apurado, a marcação do seu

lugar no tablado, as falas, num jogo de faz-de-conta que, ao contrário de uma peça teatral, nem sempre é determinado de antemão, já que a tensão e a disputa exigem muitas vezes o improviso e o reposicionamento, no lusco-fusco no qual as camisetas-identidades (partido – tendência - frente política – associação - mandato parlamentar - fóruns) por vezes de confundem.

Como essa é uma relação que se assenta em uma história produzida por pessoas de verdade, e elas são complexas e muitas vezes ambíguas em suas trajetórias, trata-se, antes de tudo, de compreender as motivações que tiveram para fazer o que fizeram.

Por essa razão dedico alguns parágrafos adiante para evidenciar os vínculos entre a presença do Partido dos Trabalhadores no cenário e o quanto das mudanças ocorridas podem ter afetado a lógica da ação dos intelectuais a ele vinculados, seja na ATEMPA, seja em outros espaços de incidência, como o parlamento e os conselhos de direitos.

O quadro coligido a seguir apresenta o desempenho da candidata Sofia Cavedon nos pleitos que disputou para a vereança na capital gaúcha. Incluí nele além do número de votos obtidos a classificação entre os candidatos petistas e o desempenho na classificação geral. Ambas são objetos de comentários na sequência.

**QUADRO – DESEMPENHO ELEITORAL DE SOFIA CAVEDON (PT);
ELEIÇÕES PARA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES (2000-2012)**

Eleição	Cargo	Número de votos	Classificação entre candidatos/PT	Classificação geral entre os eleitos	Percentual Votos Válidos
2000	Vereadora	10.646	2ª. colocada	5ª. colocada	1,38%
2004	Vereadora	8.112	4ª. colocada	7ª. colocada	1,12%
2008	Vereadora	8.046	1ª. colocada	9ª. colocada	-
2012	Vereadora	7.085	1ª. colocada	18ª. colocada	0,94%

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral/RS.

Apesar de Cavedon se eleger em todos os pleitos e com votações sempre expressivas, seja liderando o número de votos na bancada petista, seja despontando na classificação geral, é notória a perda de votos em relação à primeira eleição disputada, votação após votação, em que pese o esforço e a grande

performance da vereadora em relação à iniciativa de projetos e presença atuante nos grandes debates de interesse da cidade. O fato releva também o desafio de um maior quociente de votantes para a eleição de parlamentares petistas, já que a vereadora, mesmo tendo uma pequena queda de votos entre a eleição de 2004 e 2008, caiu dois pontos na classificação geral e despencou para 18º colocação na eleição de 2012.

Em 2011, apesar de estar à frente da Presidência da Câmara de Vereadores, seu momento de maior visibilidade midiática³⁰⁴, e estar concluindo seu terceiro mandato, obteve 7.085 votos nas eleições do ano seguinte. Ressalve-se que esse fenômeno, da diminuição do apoio aos candidatos petistas não foi isolado, na medida em que o PT como um todo obteve apenas cinco cadeiras³⁰⁵, metade do que tinha na legislatura de 2004 e dois a menos do que as eleições de 2008, em uma queda sucessiva e vertiginosa. Esse foi na verdade pior resultado do PT desde 1988, com pífios 9,64% dos votos e a terceira colocação na candidatura majoritária, na capital que foi vitrine de suas políticas (DAMIN, 2013, p.46).

Certamente a análise da perda de apoio das candidaturas petistas esteve presente nas avaliações dos dirigentes junto à ATEMPA, o que pode ter levado a uma intensificação da tendência de tentar capitalizar politicamente a pauta educacional para a manutenção e fortalecimento do espaço no parlamento – o único ainda mantido pela Democracia Socialista, que chegou a ter quatro vereadores sob seu controle em um único mandato, quando o PT governou a cidade.

Nessa lógica, um expediente absolutamente legítimo e bastante comum, pelo menos entre candidatos de esquerda é o apoio de lideranças e personalidades nos pleitos eletivos. Foi o que aconteceu em 2012, com o apoio de uma das diretoras-gerais da ATEMPA, da DS, à candidatura de candidata Sofia.

Eu escolho, tu escolhes, ela escolhe...

304 Sofia esteve na presidência da Câmara ao longo do ano de 2011 e se destacou, em um ambiente marcadamente masculino, por inúmeras iniciativas e perfil propositivo na direção da casa parlamentar, tais como o Projeto Câmara nos ônibus e a realização de audiências públicas para o debate e a geração de propostas em relação a temas como a Educação Infantil, circulação de bicicletas, código florestal, obras da Copa no bairro Cristal e o Plano Diretor da acessibilidade, entre outros (CMPA, 2011).

305 O PT, na eleição de 2012, elegeu em Porto Alegre cinco vereadores: Alberto Kopittke, Carlos Comasseto, Marcelo Sgarbossa, Mauro Pinheiro e Sofia Cavedon. A segunda maior bancada da Câmara, mas ainda muito distante do período em que chegou a ter quatorze vereadores eleitos e 35% das vagas do parlamento. Maiores informações a esse respeito de desempenho petista no parlamento podem ser consultados no trabalho de Cláudio Damin (2013).

Sofia carregou para a política formal, nos seus mandatos como vereadora, a politicidade humana que sempre a impregnou, no compromisso como professora municipal, na militância pelo direito dos trabalhadores, que trouxe das experiências como dirigente da ATEMPA e do SIMPA. Mudou de lugar, mas continuou com a mesma garra e com a mesma ética que formaram sua trajetória, seguiu zelosa ao lado dos municipais, disputando com afinco um projeto cidadão e democrático para a educação pública, ao lado dos professores e dos educadores populares, ampliou sua ação para todos os cantos da cidade, abrindo seu mandato para as comunidades anônimas na grande mídia, fazendo junto sua luta.

Por isso Voto Sofia, para transformar a política pela politicidade inerente ao humano. Vote Sofia, uma boa escolha!

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros - Profa. Dra. da Rede Municipal, Diretora da Atempa - Assoc. Trab. Educ. Mun. de Porto Alegre.

(Tu tens escolha! Sofia Cavedon. Vereadora PT. 13113. Eu escolho, tu escolhes ela escolhe... Volante. 2012. p. 2).

Nesse caso, o que é aparentemente prosaico adquire um significado especial. Exemplifica o que venho argumentando em torno da circularidade dos intelectuais orgânicos críticos e o seu pertencimento em torno de projetos políticos coletivos. Eles afetam, mais do que o imaginado, as opções em torno das arenas de disputa, de concepções e práticas, em torno das políticas curriculares.

A perda de apoio eleitoral, a julgar pelos resultados das eleições de 2012, fez com que, apesar da boa votação, o mandato intensificasse a reorientação das ações, que já vinha realizando com alguma frequência desde 2008, dando maior atenção à educação pública estadual, como se percebe na prestação de contas de um dos anos em que foi Presidente da Comissão de Educação da CMV:

Cece esteve ao lado do magistério estadual.

Sofia lembra que, mesmo sendo de âmbito municipal, muitas foram as denúncias das condições precárias das escolas estaduais. Assim como as enturmações, volta às classes multiseriadas, reduções de contratos e convocações que fecharam bibliotecas, apoios pedagógicos, projetos e oficinas de complementação curricular. Repasses de verbas reduzidos, parcelamento de salário, cancelamento de concurso, ausência de diálogo foram algumas delas. (Comissão de Educação presta contas de 2008, 11 dezembro de 2008).

Um ponto de destaque nessa direção foi a realização da Caravana das Boas Práticas Pedagógicas, com visita às escolas desde 2011 e divulgação das experiências consideradas exitosas, além de atender e intermediar demandas das escolas junto à SEDUC, que contou no período (2011-2014) com a condução do Prof. José Clóvis Azevedo, da mesma tendência política da vereadora Sofia. Além dessa iniciativa, amplamente coberta no jornal Correio do Povo, o mandato procurou “colar” nas agendas do governo federal petista no estado, com uma progressiva

ampliação raio de ação, em alguma medida, para além das pautas localistas de Porto Alegre. O cálculo estratégico também parecia apontar para uma possível candidatura a deputada estadual pelo PT, dado o não interesse de Raul Pont, líder maior da tendência no estado, em concorrer novamente a esse cargo, com a indicação da vereadora como sucessora de seu legado político, o que veio a se confirmar (TEMPO DE ESCOLHA, 2014). Sofia Cavedon fez 24.254 votos nas eleições para Deputado Estadual pelo PT em 2014, atingindo a 79ª colocação na lista geral de candidatos. Ficou, portanto, na 5ª suplência na legenda petista (TRE, 2014).

Ao que se depreende, a progressiva perda de apoiadores acabou levando a um enfraquecimento eleitoral do PT em Porto Alegre. Justamente quando tem início essa decadência, do qual 2004 é o ano de referência desentende, é que essa pesquisa se debruça, olhando com atenção o papel dos intelectuais coletivos no associativismo docente e suas leituras sobre as políticas curriculares em curso. Compreender esse efeito gangorra, portanto, é imprescindível para que não tomemos a parte pelo todo e nos enganemos em um estudo micro focalizado.

O fortalecimento do mandato e da carreira da parlamentar passou a ser um sobrevalor em uma conjuntura recessiva, seja pela restrição de presença em cargos no governo local, seja pela ofensiva de centro-esquerda e da direita em relação às bases dos movimentos comunitários e populares da cidade.

Jorge Barcellos (2013) produziu uma alentada investigação recente acerca das relações entre Câmara Municipal e o executivo na formulação de políticas públicas de educação no município de Porto Alegre no período de 2001 a 2008. Para tanto, examinou a tramitação, o conteúdo das proposições e as relações do legislativo com os partidos nos governos do período, encabeçados pelo PT, PPS e PMDB. Como o exaustivo trabalho de Barcellos comprova, outros vereadores, além de Cavedon, de diferentes bancadas, tiveram atuação destacada na área da educação no período – através da elaboração de projetos de lei envolvendo assuntos tão variados como transporte, alimentação escolar, organização e funcionamento do sistema de ensino, até o currículo escolar, além da intermediação das proposições do executivo, requerimento e recomendações, homenagens e distinções, realização de eventos sessões especiais relativas ao tema. Todavia, o trabalho também atesta quantitativamente o que esta investigação aponta: o tema

da educação na CMV teve destacada e ativa participação dos parlamentares petistas no período, com o maior número de projetos aprovados, mesmo na legislatura em que o partido esteve na oposição e a vereadora Sofia Cavedon como a parlamentar com uma expressiva quantidade de projetos de lei, que seria alargado significativamente no outro mandato, não coberto pela pesquisa de Barcellos.

Efetivamente, em muitas das situações analisadas, ocorridas por intermediação na Câmara de Vereadores, e em especial de Cavedon, tiveram um efeito real sobre a ação e as propostas dos gestores. Vale lembrar, por exemplo, em relação ao não fechamento das escolas especiais, a luta por assegurar direitos dos trabalhadores contratados junto às escolas, a defesa da autonomia das escolas, diversos projetos de lei progressistas aprovados relativos à educação. Todavia, em relação aos eixos centrais das mudanças da política curricular do gerencialismo moreno não se percebeu tamanha incidência.

Essa análise em torno do espaço de representação parlamentar, por parte de uma importante referência junto à Câmara de Vereadores, teve o intuito de trazer para a arena o que parece ser um impasse de difícil equação. A tensa relação entre as formas de atuação por parte de grupos políticos transparece no caso em estudo. A necessidade de manter espaços de representação junto aos movimentos e lutas sociais e ao mesmo tempo ocupar, demarcar e obter vitórias no campo eleitoral tem levado, historicamente, a que se faça a priorização de uns em detrimentos de outros. A subordinação do que, na terminologia dos movimentos sindicais de “aparelhos”, bem revela essa visão utilitarista e pragmática.

Aparelho é um objeto, algo que se usa, que se usufrui. É algo que se cuida também, que se deve preservar para que continue a proporcionar vantagens para quem o possui. Mas não se tratou da existência de certo paralelismo, algo que pudesse existir de forma para dentro, com maior vigor e sim uma simbiose e identificação onde o dentro e o fora se confundiram.

O atrelamento da ATEMPA à lógica e a agenda governista na escala federal é uma das críticas mais acentuadas dos membros da oposição entrevistados. O que se viu, contudo, não foi mais uma forma de instrumentalização em nome de um projeto coletivo, o do partido ou mesmo de uma tendência no sentido estrito, mas de um projeto com uma conformação específica, ainda que vinculado a um partido e liderado por uma tendência, em torno do legado da (co) gestão das políticas

educacionais em Porto Alegre, que perpassou pelo espaço de mandado legislativo, pelos conselhos de direitos, por fóruns interinstitucionais, pela Associação de Trabalhadores em Educação e pelo Sindicato de Municipários.

Vários indicadores apontam que sempre que possível foram privilegiadas as relações políticas com o gabinete parlamentar de Sofia Cavedon, conferindo a ela a primazia de ser a representante legítima das demandas trazidas pelos trabalhadores em educação, por vezes em detrimento da própria ATEMPA.

Para efeito de comparação a Gestão 2004-2007 na direção da ATEMPA, que tinha integrantes do CEDS, PCB e PCdoB teve ao longo de três anos apenas três participações junto ao CECE³⁰⁶ da Câmara Municipal de Vereadores, no ano de 2006, dois encontros em 2005 e nenhum em 2004. Já no período 2007 a 2012 chegaram a quatro dezenas de audiências por iniciativa da vereadora Cavedon (PT)³⁰⁷. Embora ao longo do período a presidência da Comissão na Câmara tenha se alternado, tendo a presença de outras parlamentares marcantes como Juliana Brizola (PDT), Manuela D'Ávila (PCdoB)³⁰⁸ e outros nem tanto, como DJ Cassiá (PTB), sem dúvida foi Sofia Cavedon quem teve a participação mais atuante na Comissão, seja pela iniciativa de audiências e visitas, seja pelas intervenções e petições realizadas. Ela foi presidente da CECE por duas vezes e vice-presidente por outras duas vezes³⁰⁹. A direção majoritária petista na ATEMPA, ao carrear as demandas vindas dos fóruns de discussão da própria ATEMPA para o gabinete da vereadora, fortaleceu sua política frente a demandas que considerava de sua base social ou potenciais de serem capitalizadas pelo mandato e pela corrente política e o partido que se inscreviam. Isso fica bastante evidente na análise das atividades realizadas e reconhecida sem pruído pela própria direção da entidade, só que atribuindo a iniciativa a CECE, como não se fosse partícipe ativo desse processo.

306 As comissões permanentes na CMV, como a CECE, são compostas, proporcionalmente, pelos partidos com representação na Câmara, cabendo-lhes “discutir e votar pareceres aos projetos sob sua análise, realizar audiências públicas, convocar secretários e dirigentes da administração, receber petições, representações ou reclamações da população. Poderão também emitir parecer sobre os programas de obras e planos de desenvolvimento” (CMV, 2014, p.7).

307 Consultar o quadro anexo Políticas Curriculares Municipais pautadas na CECE/CMV (2005-2012).

308 Para uma balanço introdutório da ação de ambas parlamentares à frente da CECE consultar o material compilado e sistematizado com o balanço de uma década de ações do parlamento da capital gaúcho (PORTO ALEGRE, 2011, pgs. 133 a 136).

309 Consultar o quadro anexo: Presidência, vice-presidência e composição da CECE - Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de Vereadores (2005-2012).

A Diretoria atendeu o chamamento da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores – CECE para tratar assuntos relacionados à implantação do Ensino Médio na EJA, compra dos uniformes, saída dos alunos e professores surdos do CMET para a Escola Salomão Watnick, falta de RH na RME e pauta específica dos monitores. (Relatório de Atividades. Gestão 2010-2013, ATEMPA, p.2).

Quando isso não foi possível, dada à amplitude das lutas, massivas e com outros sujeitos com poder de força e pressão, se colocaram como aliados e buscaram o apoio do mandato na CMV.

Uma das diretoras da ATEMPA entrevistadas justificou a aproximação com a Câmara baseado em uma busca de maior visibilidade para as ações da Associação, que teria pouco poder para, sozinha, obter uma negociação com o executivo. A presença de vereadores da situação, passíveis de serem influenciados, também é lembrada, além da possibilidade de realização de atividades de formação e publicações no espaço. Ainda que o nome da Vereadora Sofia não seja nomeado, a Comissão de Educação (CECE) é evocada e ressaltada em sua importância.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógico-adjunta/SMED).

O que nós percebemos, que com esses governos funciona a pressão e a visibilidade. É difícil um convencimento, tu sentar e racionalmente tentar uma negociação digamos com reconhecimento de que a ATEMPA é suficiente pra isso. Então nesse sentido a Câmara foi bastante importante porque lá tem o quê? Tem a Comissão de Educação com vereadores de oposição, mas também com vereadores da situação, que esses sim muitas vezes se convenciam ou enfim, pelo interesse eleitoral, não importa o que mobiliza, mas nós conseguimos mobilizar gente na Câmara? Conseguimos fazer disputar formação, disputar conteúdo de formação, disputar publicação, um espaço de publicação que era uma coisa que já existiu na SMED e que hoje em dia? Existe muito pouco.

Uma posição que pode parecer legítima na luta política – como a aliança privilegiada com uma fração ou mandato no parlamento, muitíssimo usual em meio à esquerda, dada à hegemonia dos espaços institucionais por posições mais refratárias à posição dos movimentos sociais e sindicais – pode, no entanto, muitas vezes escorregar para um lógica controversa de que os fins justificam os meios.

Esse é uma situação que poderia se aplicar o conceito de intelectual público, cunhado por Said (2005, p.25), como sendo a de um “indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista,

uma atitude, uma filosofia ou opinião para (e também por) um público”. Cavedon, no entanto, mais do que detentora de uma vocação natural, precisou passar pelos rituais de iniciação, como é relativamente comum entre as fileiras da esquerda, realizando várias *provas* para testar sua capacidade e aptidões, o que sugere mais do que uma vocação natural, uma vocação construída. Nem a direção majoritária da ATEMPA, integrante da Democracia Socialista, esqueceu isso. Nem a parlamentar.

O fato é que com a erosão da hegemonia petista na capital, e a consequente mitigação de espaços políticos, o associativismo acabou se tornando uma das arenas de disputa e virou trincheira de defesa de um legado que se esvaiu rapidamente entre os dedos (o do Projeto Escola Cidadã). Ao mesmo tempo amortizou as críticas e buscou o colaboracionismo com as políticas das gestões petistas na escala federal.

5.2.6. Partido dos Trabalhadores

Para Damin (2013) é possível identificar, em uma análise histórica dos dados das eleições municipais, um “panorama da ascensão, consolidação e queda eleitoral do PT em Porto Alegre, levando em consideração o período compreendido entre 1988 a 2012” (DAMIN, 2013, p.44). Esse processo teve, como analisa o cientista social, o início do descenso a partir do segundo turno da eleição de 2004, quando a sigla perdeu o apoio majoritário do eleitorado, incluindo a redução de sua bancada no legislativo municipal. Essa perda aqui demonstrada, contudo, não foi apenas quantitativa.

A julgar pelos resultados de um conjunto amplo de pesquisas em torno das transformações ocorridas nos referenciais, programa, estratégia e táticas do PT, das quais destaco aqui os estudos de Filomena (2006) e Gaglieti (2003) para Porto Alegre e de Coelho (2012) e Iasi (2012) para o país, um processo de crescente subordinação a uma ordem institucional que acabou se refletindo na atuação dos militantes no meio sindical. Mas, voltemos aos números.

Os resultados eleitorais, por exemplo, demonstram essa progressiva inflexão para a institucionalidade e os espaços de atuação parlamentar e inserção nos aparelhos do Estado pelo PT.

QUADRO: RESULTADOS DO PT NAS ELEIÇÕES ESTADUAIS E NACIONAIS (1982-2010)

Cargo/Ano	1982	1986	1990	1994	1998	2002	2006	2010	2014
Deputados Federais	8	16	35	50	59	91	83	88	70
Deputados Estaduais	12	40	81	92	90	147	112	149	108
Senadores	-	-	1	5	7	10	10	15	2
Governadores	-	-	-	2	3	3	5	7	5
Presidência da República	-	-	-	-	-	1	1	1	1

Fontes: COELHO (2012, p.304), SINGER (2012, p.229), Tribunal Superior Eleitoral; Relatório das Eleições 2002. Brasília: TSE, 2003, p.139; Relatório das Eleições 2006. Brasília: TSE, 2007, TSE, 2014.

Evidentemente o aumento progressivo de participação em espaços institucionais implica na oferta (e na disputa) por cargos comissionados, de assessoramento, com visibilidade para alcançar novos postos e um incremento significativo de recursos e de capital político para aqueles que almejam alcançar ou manter influência sobre o seu eleitorado potencial.

Na esfera municipal esse fenômeno também se expressou claramente, para muito além de Porto Alegre, no qual se concentra este estudo. Vejamos o quadro a seguir.

QUADRO: RESULTADOS DO PT NAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS (1982-2012)

Cargo/Ano	1982	1985	1988	1992	1996	2000	2004	2008	2012
Prefeitos	2	12	38	54	115	187	411	558	640
Vereadores	118	?	900	1.100	1.985	2.482	3.678	4.164	5.189

Fontes: COELHO (2012, p.304), Tribunal Superior Eleitoral, PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2012.

De modo similar ao quadro anterior, uma breve referência da representação do PT no parlamento federal evidencia e traduz a força do partido. O número de Deputados Federais evolui em uma proporção geométrica, até certa estabilização com a chegada ao poder no Palácio do Planalto: 1996: 16 deputados; 1990: 35; 1994: 49; 1998: 58; 2002: 91; 2006: 83; 2010: 88 deputados. Evidentemente a força de um partido não está apenas em sua representação no legislativo. A julgar pelos resultados eleitorais não se pode dizer que o PT nacionalmente tenha no período se enfraquecido. Em 2008, o Partido dos Trabalhadores, das 79 das principais cidades

do país, venceu em 28, sendo seis delas em capitais, além de 548 prefeituras, o que significou 157 a mais das que já detinha mandato. Do ponto de vista qualitativo, a despolitização, o discurso gerencial e a perda de referenciais ideológicos foram marcas de uma eleição que, ao alargar o arco de alianças, pasteurizou os discursos mais radicais, o que pode explicar um crescimento não tão expressivo nas eleições municipais em 2012.

Outro elemento a considerar é que o maior crescimento do PT se processou nas cidades com até 50 mil eleitores. Já em relação às grandes cidades, o PT segue crescendo lentamente nos municípios entre 50 mil a 150 mil eleitores, enquanto nos municípios com acima de 150 mil eleitores houve queda entre 2008 e 2012 (FPA, 2013).

No RS, o PT nas eleições municipais de 2012 obteve o maior número de votos do estado (1.554.707). Passou de 519 vereadores (2008) para 656, além de ampliar de 60 para 73 o número de prefeituras, sobre um universo de 496 municípios (PT, 2012). Um balanço geral sugere o crescimento, mas também a perda do comando de cidades de porte médio e grande. Em Porto Alegre, por exemplo, o PT teve o pior desempenho desde 1985, seja na candidatura proporcional (que revela um decréscimo de votos acentuado), seja no parlamento, o que sugere empenho redobrado de esforços para se manter ativos, como o mandato de Cavedon. Todavia, em que se possam extrair muitas lições de uma análise estatística, o crescimento quantitativo geral não esconde uma profunda crise vivida nas hostes partidárias. Damin (2013), ao fazer uma análise desse cenário, a partir dos indicadores de desempenho eleitorais, chega a uma conclusão da qual tenho simpatia.

Os sinais de desidratação são, pois, bem significativos e sinalizam para a necessidade de uma “reinvenção” do partido. Seu discurso acerca da “participação popular” e do “governo para os pobres” já não surtem os mesmos efeitos sobre o eleitorado. Um novo grupo, liderado por José Fogaça e que hoje se personifica no atual prefeito José Fortunati, conseguiu, de certa forma, “apagar” as maiores marcas petistas da cidade, institucionalizando-as como patrimônio da cidade e não de um partido político em particular. (DAMIN, 2013, p.52).

Para a compreensão mais plena desse fenômeno, todavia, é preciso uma análise mais ampla, para além do cenário local. Pode-se argumentar, de maneira razoável e medianamente compreensível, mas também simplista, que qualquer projeto de partido seja chegar ao governo e que, portanto esse seja um indicador do

êxito pretendido. O PT buscou ser um partido de novo tipo, de *cima para baixo* e o seu sucesso relativo, em se tratando do patrimônio quantitativo expresso nas tabelas, mas também qualitativo a depreender da bibliografia consultada, não ocorreu sem que houvesse um processo de profunda burocratização e institucionalização, com uma presença crescente de quadros profissionalizados nas instâncias de direção e a reorientação estratégica das prioridades das correntes petistas para as disputas eleitorais, em detrimento das formas de luta baseadas na ação direta e nos movimentos sociais e populares (COELHO, 2012, p. 305).

Para outro pesquisador (IASI, 2012), que faz uma análise desde as deliberações dos Encontros e Congressos do PT, se trata de um processo de transformação progressiva, já perceptível há mais tempo, de um partido com grande legitimidade e apoio no seio da classe trabalhadora que produziu um profundo amoldamento programático à lógica do capital, no qual foi decisiva a burocracia partidária e sindical que, associado ao influxo moderado existente no seu interior, tornou possível a prevalência de um horizonte pequeno-burguês no projeto deste partido. Nessa perspectiva, o autor salienta que não deixaram de serem significativas às próprias mudanças internas ocorridas, como as destacadas na passagem que segue:

As mudanças gerais observadas nas resoluções partidárias, no sentido de uma clara inflexão moderada, correspondem a uma reorientação profunda na forma de organização do partido (substituição do processo de democracia direta pelas formas de democracia representativa, fechamento dos espaços democráticos de dissenso, burocratização e relativização do poder das instâncias partidárias, substituição por espaços de poder paralelos, etc.) e em sua ação política, processo que se acelerou com a conquista da Presidência em 2002, mas que pode ser identificado em germinação muito tempo antes. (...) (IASI, 2012, p.551).

Assim como nos referimos a gerações pedetistas na gestão do aparelho do estado, no caso, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e mais especificamente, da Secretaria de Educação, também é pertinente aplicar a mesma premissa em se tratando dos dirigentes. São gerações de militantes, com referências e experiências distintas, que processam e significam de modo distinto o que viveram.

Não se volta ao mesmo rio do mesmo modo. Depois de se banhar no rio não somos mais os mesmos, nem nós, nem o rio, afirmava há séculos o filósofo grego Heráclito de Éfeso (MARCONDES, 2001). A experiência de governar serviu, indubitavelmente, como forma de experimentação e laboratório de execução de

muitos dos sonhos e propostas gestados nas experiências de classe, dentro e fora³¹⁰ das instâncias partidárias. Entretanto, não se retorna à ATEMPA, como grupo político, com as mesmas ideias de 15 anos antes. Algo se mantém da *experiência de classe* como memória de um coletivo orgânico. A presença de intelectuais críticos continua viva e orientando os quefazeres, só que agora voltado a interesses com um reduzido horizonte político e pedagógico.

5.3 Experiências de classe e circularidade do capital político

Vista em uma perspectiva regressiva houve por parte de gerações de intelectuais críticos, ativistas do movimento associativo docente em Porto Alegre, intensos deslocamentos dos eixos de intervenção de suas ações, provocados muito fortemente pela experiência de *ser ou ter* um governo reconhecido como representante de seu projeto político. Particularmente foi a situação da tendência política *Democracia Socialista*, em distintos períodos. Em 1992, quando da criação da ATEMPA, na qual foi fundamental na construção, desloca seus principais quadros e depois se desloca integralmente para o governo municipal, o que favorece a ocupação da direção da ATEMPA por uma coalizão no campo da esquerda (PCB, PCdo B e mais tarde CEDS). Somente com a perda do governo municipal, em 2004, volta a valorizar a ATEMPA, organizando suas bases, incidindo nela e finalmente ocupando seu espaço de direção por dois mandatos (2007-2013), mas desta vez enfrenta um novo conflito: as incongruências do apoio tácito aos governos petistas na escala federal e ao final do período, ao governo petista no estado do Rio Grande do Sul.

Essa característica, a de uma certa ambiguidade de, num dado período, identificar-se como gestor, assessor de políticas da Secretaria de Educação e em outro momento ser diretor da Associação de Trabalhadores em Educação ou do Sindicato dos Municipários, não é algo raro nos espaços de representação política no Brasil. O que é singular, em se tratando do município de Porto Alegre, é o fato de que os longos anos de gestão da PT e seus aliados, criaram um polo de atração imagético em torno da ação institucional governamental.

310 Na pesquisa sobre a militância no Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre, Gaglieti (2003) indica que dos entrevistados 94,5% tiveram participação em movimentos como o estudantil, sindical, comunitário, cultural e de caráter religioso.

Não é exagero afirmar que se criou um fascínio inicial em torno da experiência do modo petista de governar, associado a generosas e bem sucedidas estratégias de marketing político. As ações de mídia e formação de professores promovidos pela Secretária Esther Grossi (1989-1992), os Seminários Nacionais e Internacionais de Educação promovidos no período da Escola Cidadã (1995-2002), a sistematização na forma de publicações como os Cadernos Pedagógicos e diversos livros (1995-2003) e a referência em torno do Projeto Cidade Educadora (2001-2002), a realização do Fórum Mundial de Educação (2001, 2003, 2004) e as sucessivas edições do Fórum Social Mundial (2001, 2002, 2003, 2005 e 2012) bem o demonstram.

Isso significou, é importante que reforçemos, poder, recursos, cargos, visibilidade pública, prestígio e status, obtidos com a presença em parcelas do aparelho do Estado, para além de uma mera adesão a um ideário pedagógico. De certo modo tais atrativos ajudaram a nublar a percepção e a reduzir o poder de reação da Associação dos Trabalhadores acerca de seu papel frente a um período em que, sob um forte e intenso ataque das políticas neoliberais, se exaltava os feitos dos governos locais petistas – como se fossem valentes gauleses resistindo, como Obelix e Asterix, os famosos personagens de Uderzo e Goscinny (1997), aos ditames do Império Romano.

Somente alguns anos mais tarde um balanço crítico da própria sociedade revelaria a decepção e o reconhecimento de ter se esvaído por entre os dedos o orgulho desmedido que caracterizou os anos 1990 em torno do que alguns ideólogos (BITTAR, 1992) vieram a chamar de “o modo petista de governar”, uma alusão à publicação organizada pelo então vereador pela cidade do Rio de Janeiro, Jorge Bittar, e que viraria um slogan além-fronteiras, no qual sobressaiam os traços gerais do projeto de governo democrático e popular que vinham balizando as primeiras experiências de gestão de prefeituras no país: a inversão de prioridades no orçamento público, beneficiando os despossuídos, a participação popular nas relações entre o Estado e a sociedade, a desprivatização e reforma do Estado e uma linha de conduta pautada pela ética e transparência na administração pública.

Para uma melhor compreensão do fenômeno, é pertinente a referência a um conceito caro aos pesquisadores no âmbito da história cultural e da linguística, que é o da *circularidade cultural*, tão bem utilizado por Bakhtin (1987) quando estuda as

relações entre literatura e cultura oral na alta idade média, a partir da obra de Rabelais; assim como também o fazem os historiadores Carlo Ginzburg (1987) e Robert Darnton (1986) que investigam processos insurgentes advindos contra a ordem estabelecida por parte de hereges em pleno período de vigência da Santa Inquisição do século XV e proletários semiletrados na emergência da sociedade burguesa europeia do século XVIII, utilizando-se para isso de fontes onde se mostrou possível o rico trânsito e reapropriação da oralidade em registros escritos e vice-versa. Em todos esses estudos a relação entre a cultura subalterna e a cultura hegemônica letrada mostrou sua importância, sem desconhecer tratar-se de uma perspectiva que não abandona o caráter classista desses fluxos, em meio a conflitos e embates de natureza epistemológica, teológica e política.

No caso do associativismo docente em Porto Alegre, o conceito de circularidade adquire um significado um tanto distinto, com um acento maior na dimensão política do que cultural, mais ainda dentro de um quadro de significados próximo àquele instituído pelos autores citados, que é o trânsito de intelectuais que se reivindicam como críticos por diferentes espaços: da *Academia* (através de seus cursos de pós-graduação nos quais é tematizada a realidade educacional do município); do *Parlamento* (nos quais é potencializado o papel de fiscalização das ações do poder executivo e ao mesmo tempo são salvaguardadas a memória das conquistas de outros períodos da AP, capitalizando-as em torno de personagens que simbolizam essa história); do *Sindicato*, visto por alguns agrupamentos como o principal espaço de fazer a política de enfrentamento com o executivo e ao mesmo tempo se fortalecer perante a base associada; de *Conselhos de Direitos*, como espaços de regulação e de pressão sob o executivo; de *Governos*, que representaram em tempos idos, na esfera municipal, a referência principal de uma concepção de educação progressista.

Algumas das releituras realizadas em torno da obra de E.P.Thompson, já referenciadas no capítulo II e III, provocaram-me a que retomasse o conceito de *experiência*³¹¹ produzido pelo historiador inglês e dele me valho aqui, para auxiliar na leitura das relações desde o âmbito associativo sindical contemporâneo.

311 Certamente o contexto e do período histórico que foi objeto da reflexão de Thompson em muito se diferencia do nosso. Entretanto, é pertinente lembrarmos que são os conceitos produzidos que permitem ao pesquisador experiente transitar em distintos espaços-tempos. No caso a *experiência de classe*, é retomada aqui como uma das categorias que contribuem para a compreensão de como distintas tradições dialogam, se embatem e por vezes se sintetizam nas ações dos ativistas. Bons

Para Thompson, a noção de *experiência* era suficientemente ampla para que muito nela pudesse ser abrigado: parentesco, costumes, regras de regulação social, formas de dominação, fé religiosa, ideologias, entre outros elementos (THOMPSON, 1998). Seu uso estava preocupado em valorizar as tradições, superstições, sentimentos, hábitos e crenças de gente comum para entender, no século XVIII, a emergência de uma nova classe social: o operariado. Mas também para combater impiedosamente as explicações mecanicistas do estruturalismo marxista, tão em voga nos anos 1960 na França (THOMPSON, 1981). A fluidez do conceito a mim parece dar uma amplitude demasiada a essa ferramenta, mas ao mesmo tempo tem essa serventia de colocar *em relação* às dimensões do *vivido* e do *percebido*, no que aproxima das formulações de Henry Lefebvre (1983). Eles operam, mesmo não explicitamente nem conscientemente, nas trajetórias dos sujeitos, migrando e fazendo com que a disputa pelo significado seja levada a espaços onde nosso bom senso gostaria de higienizar alguns desses resquícios em nome do politicamente correto e de uma ética genérica: o meio associativo-sindical.

Ora, os sujeitos *se formam*, se educam, se politizam nas mais circunstâncias vividas e levam muitas dessas experiências para os outros espaços onde atuam. As processam, as recriam. No caso de um estudo centrado nas lideranças, como este, essas marcas não são apenas de natureza genérica, subjetiva ou mesmo inocente. Elas expressam projetos políticos, pertencimentos e compromissos marcadamente acentuados. Ser dirigente de uma associação é uma função que está “contaminada” de outras experiências de classe e do sentido atribuído a elas. Experiências que no caso de Porto Alegre, vieram muito fortemente da presença de vários dirigentes pela Administração da Secretaria Municipal de Educação, pela militância em grupos organizados internamente em partidos políticos de esquerda, pela presença em conselhos de direito, pelo vínculo com os parlamentares, e ainda pela formação na esfera acadêmica.

Cada um desses territórios guarda suas especificidades, gramáticas distintas, papéis sociais mais ou menos intensos, importância social e política singular, a depender da conjuntura e da correlação de forças existentes. Contudo, o que me parece importante destacar é o quanto a circularidade dos agentes acaba por influenciar de forma recíproca e dialética os espaços e as ações nele operadas e, de

ensaio a esse respeito, desde a referência de E.P. Thompson foram produzido por Marcelo Badaró Mattos (2012) e Ellen Wood (2003).

algum modo, explicar que o papel da ATEMPA em um dado interregno temporal não pode ser compreendido fora desse caleidoscópio relacional no qual, por vezes, os mesmos atores transitam por todos esses espaços, trazem e deixam suas marcas em cada um deles, em algumas situações concomitantemente. É notável, portanto, a atuação longitudinal, de militância de longa duração, por parte de intelectuais orgânicos vinculados às correntes políticas, o que sugere uma disposição de engajamento e mesmo de construção de carreiras em diferentes frentes.

Muitos dos dirigentes da ATEMPA e alguns dos ativistas mais destacados, em um nível intermediário entre a direção e a base associada poderiam ser identificados como participantes ativos nessa ciranda, ora num, ora noutra espaço³¹³ e em alguns casos vivendo por um período significativo em torno desses espaços, mas girando, grosso modo, basicamente em torno da mesma problemática: a educação pública no município de Porto Alegre. Alguns dos gestores que emergiram da Associação ou do Sindicato para a gestão do Estado, na esfera dos governos municipais, passaram, ao longo do tempo a ver o governo local, sob o comando petista, como um espaço dotado de um poder e força desproporcional, que não poderia nem deveria ser contestado.

As experiências de classe apesar de múltiplas, não são meramente cumulativas, como nos ensina Thompson (1981). A mudança “de lado do balcão” acabou por influenciar a ação dos ativistas de distintas formas. Afinal, mesmo para quem ficou na trincheira da luta social fora de um governo sabe que gerações de ativistas de esquerda estão no governo: amigos, companheiros, parentes, padrinhos políticos, chefes de tendências, parlamentares e lideranças a quem devotaram anos e mesmo décadas de obediência e respeito³¹⁵.

313 Isso não é pouca coisa. Nos anexos os quadros das sucessivas direções da ATEMPA evidenciam nominalmente esses trânsitos. Dois exemplos, entre outros possíveis, sublinham a importância desse fenômeno: A presidente da APMPA e uma das principais articuladoras responsáveis pela sua transformação em ATEMPA, membro do núcleo duro da tendência DS, e que viveu a experiência nos governos Collares e Olívio Dutra, se transformaria em Supervisora Geral da SMED ao longo de mais de uma década e depois Secretária de Educação em uma das gestões petistas. Seu companheiro de militância e esposo, do mesmo grupo político, foi o responsável, primeiro como Secretário adjunto, depois na titularidade, pela experiência da Escola Cidadã. A própria Sofia Cavedon, de vice-presidente da ATEMPA (1993-1995) e também vice-presidente do SIMPA (1995-1996) se projeta, de assessora à Secretária da SMED e vereadora municipal por quatro mandatos pelo PT, com a chefia de gabinete da própria ex-diretora da APMPA e ATEMPA.

315 Parece claro que há redes de relações interpessoais e políticas que estão em constante reconstrução, mas há uma certa estabilidade nesse padrão na relação tendência-partido-parlamento-conselhos de direitos- fóruns-associação-sindicato.

Em alguma medida pode-se falar na possibilidade de reconversão³¹⁶, no sentido aplicado por Oliveira (2010), no qual a profissionalização, a institucionalização, a *expertise* e as possibilidades de formação acabam sendo associados ao engajamento militante, no sentido de auferir vantagens àqueles que nesse meio conseguem galgar espaços. Esse fenômeno, no entanto, não tem um impacto tão-somente na dimensão individual, afetando a esfera da política associativa-sindical, já que interesses distintos lutam na busca de fazer valer os significados atribuídos.

A existência de militâncias múltiplas, concomitantes e por vezes conflitivas, encarnada nos mesmos sujeitos, é algo que está no DNA da rede de relações sociopolíticas apresentada no início do capítulo. Identificar e analisar as principais tensões entre distintas tradições políticas no seio da esquerda no período permite perceber muitos dos impasses que os intelectuais coletivos orgânicos a projetos que se reivindicam como progressistas enfrentaram nesse período histórico, sobretudo em relação às políticas curriculares, ênfase deste trabalho.

Como bem evidencia Hall (2000), as identidades são construções sócio-históricas, que se processam e são mutáveis ao longo da história, sejam em função das relações de similaridade, seja de diferenciação e oposição com outros grupos: pessoas, grupos, instituições, comunidades ou culturas. Desse modo, as identidades culturais dos militantes podem ser percebidas como estando distantes de qualquer fixidez. Elas mudam com o decorrer do tempo em função de muitas variáveis e uma das mais importantes é, sem dúvida, a experiência de classe dos seus agentes.

Um trabalho que pode ser tomado como exemplo dessa premissa é a tese de Correa (2002), na qual o autor examina as contradições de líderes sindicais do CPERS que assumiram dezenas de cargos de gestão na Secretaria de Educação do governo petista de Olívio Dutra no Governo do Estado do RS (1999-2002), a partir de uma coligação de partidos de esquerda, depois de uma sucessão de governos autoritários e de orientação liberal e neoliberal. Naquela conjuntura as relações entre

316 Como se trata de uma hipótese, bastante plausível alias, pelos dados empíricos reunidos, mas que não é objeto de reflexão mais apurado aqui, a análise de trajetórias militantes e dos diferentes graus de adesão a essa lógica poderiam auxiliar na particularização das situações evitando, desse modo, generalizações. São inspiradores, nessa direção de investigação, os trabalhos de Oliveira (2010), para a trajetórias de militantes do movimento ambiental no RS e de Reis (2009) e para militantes que iniciaram sua atuação no movimento estudantil e em organizações clandestinas de esquerda durante o regime militar, também no Rio Grande do Sul. Bortot e Guimaraens (2008) também o fazem, em um registro documental e iconográfico magnífico da Porto Alegre dos anos 1960/1970, ainda que não tenha uma pretensão de um estudo acadêmico.

o partido no poder, o sindicato e a categoria foram de alta tensão e levaram a uma forte e ampla discussão sobre a necessária independência do sindicato em relação a governos, mesmo sob a cunha de “populares” e “de esquerda”.

O filósofo Paulo Arantes (1998), em um ensaio bastante provocativo, com base em dois autores referência no campo da literatura, Antônio Cândido e Roberto Schwartz, faz uma alusão ao que chama da tradição brasileira de um *Partido Intelectual* que oscila historicamente entre o “ser a favor” e o “ser do contra” políticas governamentais. Esse autor nos ajuda a perceber como a mediação e a ação *temperada*, mediadora, parecem fazer parte de nosso modo de ser. Referenciando-se em Cândido, Arantes lembra que o “contra” do intelectual brasileiro nunca se apresenta desacompanhado do seu par alterno do “a favor”, e que “os espasmos “do contra”, de fôlego longo ou curto, cedo ou tarde retornam ao regaço da elite senhorial do “a favor” (ARANTES, 1988, p.41).

A influência da experiência administrativa e política de conduzir os destinos da cidade ao longo de 16 anos e a consequente subordinação do Partido a essa lógica, em uma progressiva lógica regulatória e burocrática foi uma das causas do enfraquecimento e do esgotamento das administrações petistas. Essa força centrípeta parece também ter deixado seu legado no meio associativo sindical na medida em que houve uma migração de quadros fortemente identificados com a experiência, sobretudo a da Educação, para a ATEMPA, sem, contudo obter o sucesso pretendido, pois lhe faltava o objeto de culto e desejo: a escola cidadã idealizada.

Ao acomodar-se aos limites do possível, dados pelo cabresto político de uma subordinação programática mais ampla e se pautar pelo realismo de pequenos resultados na esfera local, a direção majoritária da ATEMPA se subordinou à *pequena política*. Quando fez uma escuta das demandas mais densas e críticas advindas da base das escolas e de grupos radicais, dando consequência prática a elas, a ATEMPA granjeou conquistas significativas, seja na dimensão econômica, política ou pedagógica.

Intelectuais de esquerda que se reivindicam como alinhados a uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica não deveriam esquecer o alerta de Edward Said, ainda que isso tenha um significado e, é claro, um preço político a ser pago.

os intelectuais não são profissionais desnaturados pela subserviência a um poder cheio de falhas, mas — repetindo — são *intelectuais* com uma posição alternativa e mais íntegra, que lhes permite, de fato, falar a verdade ao poder (SAID, 2005, p.99).

5.4 O todo e as partes

O que já lemos aqui acerca da ATEMPA em uma perspectiva histórica, relacional e ao mesmo tempo sociopolítica, ao longo de quase três décadas, foram lances de um jogo no tabuleiro para a disputa não apenas de projetos pedagógicos ou curriculares, mas a interferência de intelectuais orgânicos coletivos em torno dos destinos políticos do associativismo e do sindicalismo, em especial em relação às políticas governamentais e aos partidos de esquerda.

Procurei ser minucioso o suficiente para que pudéssemos acompanhar cada uma das conexões principais que identifiquei como essenciais para a operação dos sujeitos que atuaram na ATEMPA ou em torno dela no período estudado. Elas foram nomeadas e analisadas separadamente e, agora, ao final deste capítulo, apresento uma síntese como recomendação a boa tradição.

A ATEMPA foi capaz em um período particularmente difícil – em se considerando o fim de uma sucessão de governos marcadamente progressistas na escala local – de reorganizar e retomar formulações e posições que estavam na gênese da própria entidade para situá-los em uma perspectiva crítica em relação às novas gestões no âmbito municipal. Todavia, esse movimento foi desconstituído de uma perspectiva contra-hegemônica mais ampla. O apego demasiado aos cânones de uma tradição reificada como um axioma (os pilares da gestão democrática), o silêncio em relação à crise do currículo por ciclos de formação e a falta de uma postura mais crítica e proativa em relação às mudanças levadas a cabo pelo gerencialismo moreno restringiram significativamente o potencial crítico da ATEMPA. A disputa maior, com aqueles os quais as políticas se originavam e em última análise detinham o poder de sustá-las, foi cuidadosamente evitada.

O retorno ao movimento associativo docente por parte de grupos políticos como a DS, principal e mais importante coletivo petista na área da educação na esfera municipal, nos últimos anos da década de 2000 - duas décadas depois de ter impulsionado decisivamente a própria criação da ATEMPA, entidade que dirigiu até 1998 - refletiu a lógica e o diapasão que pautou sua relação com os governos de

esquerda: dependência e alinhamento político. Sob o signo do consenso em suas gestões foram priorizadas as vias institucionais consagradas como espaços de mediação: fóruns, conselhos, parlamento. Apesar disso, conquistas importantes foram obtidas e a pesquisa identificou o empenho e a contribuição dada para a manutenção de conquistas da categoria, sobretudo em ações conjuntas o SIMPA.

De certo modo tais ações são coerentes com as orientações mais amplas dessa posição política emanada das resoluções para o período, em torno da adoção de um “Programa da Revolução Democrática” (DS, 2011), que dá prioridade à participação nos espaços institucionalizados para tencionar para a reforma do estado em uma perspectiva popular. Destaco a seguir uma das passagens que ilustra essa orientação, seguida com atenção pelos militantes dessa posição na ATEMPA:

A prática de referendos e plebiscitos sobre questões fundamentais ou de largo alcance para a vida do povo brasileiro precisa deixar de ser uma excepcionalidade. Os partidos e movimentos que se inscrevem na lógica da revolução democrática devem estar em mobilização permanente em torno da iniciativa popular de leis. As conferências nacionais temáticas precisam ganhar legitimidade para a produção das agendas das políticas públicas, de suas prioridades, de sua aplicação, alcançando inclusive um poder decisório de condicionar, co-deliberar a prática do poder soberano (...) (DS. Resoluções da X Conferência Nacional 2011. p. 29).

Para esse agrupamento as forças motrizes da revolução democrática passam necessariamente por um movimento de ascensão qualitativo e quantitativo do tecido social, baseado em cinco características conjugadas que devem impulsionar as mudanças em direção à “revolução democrática”:

(...) o fortalecimento estrutural da classe trabalhadora; a formação de uma maioria eleitoral estável sob a liderança dos partidos de esquerda; a formação de uma consciência pública afim aos valores do socialismo democrático; a superação das culturas corporativas dos movimentos sociais, em particular do movimento sindical brasileiro e, por fim, a construção de uma rede de comunicação social capaz de expressar e dar voz pública e plural deste bloco histórico. (DS. Resoluções X Conferência Nacional 2011. p. 43).

Destaco aqui o papel atribuído aos movimentos sociais e o sindical em particular segundo essa formulação. Para os teóricos petistas se trata de uma necessária adequação aos novos tempos, a partir da nova lógica imprimida pela gestão do estado. Para tanto o apego às origens de combate da classe trabalhadora e a luta por direitos, consideradas corporativas e meramente reativas, devem ser

revistas e se dobrar à agenda mais ampla do novo Estado, aberto à democracia participativa.

Ao longo dos anos de luta contra a ditadura militar e nos anos que se seguiram à redemocratização, construíram-se lógicas extremamente segmentadas e diferenciadas de direitos públicos, muitas vezes em composição com a mercantilização dos serviços. A própria noção de autonomia dos movimentos sociais, que se valida em contextos nos quais lutavam contra Estados adversos à participação e à ampliação dos direitos, deve ser requalificada em uma nova conjuntura histórica na qual a agenda do Estado se abre à democracia participativa e à ampliação dos direitos sociais. Movimentos corporativos em geral constroem estruturas verticais de organização. Movimentos de resistência são incapazes de ocupar plenamente as possibilidades de mobilização e aumento de suas densidades organizacionais. O processo da revolução democrática reivindica, pois, dos movimentos sociais uma nova imaginação histórica de suas possibilidades e um transcrescimento de suas redes de organização, na base e de frente única. (DS. Resoluções X Conferência Nacional 2011. p. 46).

A nova “imaginação histórica” evocada para o movimento sindical, sob uma “frente única” pautada pelo ideário da “revolução democrática” torna-se nessa lógica o horizonte dos militantes, intelectuais orgânicos coletivos alinhados a essa perspectiva.

A revolução democrática defendida pela DS é caracterizada como um movimento que não se confunde com um programa de governo ou de transição.

O programa da revolução democrática não deve ser compreendido como um programa de governo, mas sim como de todo um movimento político por um determinado período. Ele deve referenciar tanto a ação de governo como a dos movimentos sociais, dos partidos de esquerda e suas políticas de aliança, criando um grande arco de convergência histórica para uma lógica coerente de transformações. A presença da esquerda no governo central do país dinamiza e potencializa as suas possibilidades históricas (DS. Resoluções X Conferência Nacional 2011. p.16).

O “grande arco de convergência histórica” citado, é o que deve orientar, a partir de um “programa da revolução democrática”, indistintamente, “tanto a ação de governo como dos movimentos sociais, dos partidos de esquerda e suas políticas de aliança”.

Note-se que não há uma distinção do papel das diferentes instâncias: governo, movimentos sociais e partidos. Todos devem se subordinar a lógica pautada pelo esgarçamento dos espaços democráticos no âmbito da reforma do Estado burguês.

Sob essas relações repousa uma discussão tão antiga (e importante, ainda) quanto à própria história da república no Brasil, e particularmente no seio da esquerda, sobre a relação entre sindicatos e partidos que buscam representar parcelas da classe trabalhadora. A ascensão do PT ao núcleo do poder do Estado, na esfera federal, não apenas com um papel coadjuvante ou inexpressivo, mas como representante e líder de uma recomposição da hegemonia burguesa (OLIVEIRA, 2006, 2007, 2010; IASI, 2011; COELHO, 2012) acentuou algo que já vinha sendo percebido por muitos analistas e dirigentes, como sendo a sua crescente institucionalização com o privilégio das disputas eleitorais em detrimento da organização de base e as relações com os movimentos sociais e populares, que são desmobilizados (BETTO, 2006; ANTUNES, 2006).

A mesma lógica afetou também o chamado “novo sindicalismo” que já vinha a desde os anos 1990 expressando seus limites, com o arrefecimento e uma vertiginosa adaptação à lógica governamental, expressa exemplarmente no sindicalismo cutista (ANTUNES, 2004; MATOS, 2009), mas também em outras centrais sindicais como a Força Sindical (FS), a União Geral dos Trabalhadores (UGT), a Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST) e a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) (GALVÃO, 2012; SOARES, 2013).

O otimismo político que contagiou os ativistas em um momento histórico caracterizado por um ciclo de ascensão de movimentos sociais e populares, no início da década de 1980, com grande participação popular e mobilizações massivas e a conseqüente organização de um Partido que pudesse organizar e ampliar essas lutas, representado com o surgimento do Partido dos Trabalhadores foi sem dúvida um elemento marcante e mesmo decisivo para que os trabalhadores de educação em Porto Alegre, (re) organizassem sua Associação e também canalizassem esforços para a criação do Sindicato dos Municipários.

Todavia, é possível identificar que com o novo realinhamento da luta de classes no Brasil, a partir da composição do novo bloco hegemônico com a vitória política à frente do governo federal com Lula da Silva, o PT e a CUT, organizações que tiveram uma grande importância na reorganização da classe trabalhadora nas décadas de 1980 e 1990, passaram a cumprir um destacado papel de manutenção da hegemonia dominante, defendendo abertamente a conciliação de classe, o abandono do programa democrático-popular e a moderação na direção das

organizações dos trabalhadores em nome da negociação e da ocupação de espaços institucionais no aparelho do Estado e suas possibilidades de reformas.

Desse modo, o romantismo inicial e as juras de amor entre a luta associativa-sindical e partidária encontraria vários desafios pela frente, o que levou muitos ativistas e grupos organizados a acreditarem que o melhor seria uma separação, se preciso litigiosa.

A história da ATEMPA revela as tensões internas entre grupos políticos que, em um período de questionamentos graves em torno das características, possibilidades e limites de reformas “pelo alto”, se debatem sobre as possibilidades e os limites da ação associativa e sindical, em um contexto em que a disputa pela hegemonia na perspectiva de um novo projeto histórico da classe trabalhadora vem sendo grandemente alterado, com uma franca e célere adesão ao novo bloco de poder, com uma perspectiva de reformismo moderado, baseado na aliança e conciliação de classes.

A disputa pela hegemonia passa, portanto, necessariamente pela criação, fortalecimento e conexões de instituições e agrupamentos próprios da classe trabalhadora ou no qual elas possam ter incidência, para que se possa contrapor à ordem burguesa e afirmar uma nova ordem política e moral. Contudo, ela não se confunde com uma circunstancial maioria em processos políticos, com incidência no domínio ideológico e nem tampouco a uma mudança no plano das instituições, das “superestruturas” (DIAS, 1996). Pelo contrário, ela carece de ser acompanhada necessariamente de um programa de reforma econômica que aponte na perspectiva de afirmação de um projeto de classe, que se opõe ao dominante, voltado a um novo padrão civilizatório. Gramsci, uma referência significativa neste trabalho, não é, portanto, um simples teórico da cultura, mas alguém que não dissociou a dimensão econômica da dimensão social e ideológica.

A priorização por parte da direção da ATEMPA dos espaços institucionais e voltados à regulação não deixa dúvida da opção tomada. A análise do relatório de atividades da gestão 2010-2013 é bastante reveladora.

A Atempa esteve presente por meio dos representantes eleitos junto a: Conselho Municipal de Educação e CACS FUNDEB POA. Integrou e coordenou o Fórum pela Inclusão Escolar. Com a instituição do Fórum Municipal de Educação a Atempa passou a integrar o mesmo e a Comissão de sistematização e monitoramento da etapa municipal CONAE 2014.

Coordenou o eixo 7 que tratou do financiamento da educação. (Relatório de Atividades. 2010-2013. ATEMPA. p.3).

Uma leitura aligeirada poderia ver apenas como positividade o fato, mas na verdade, embora a direção da ATEMPA também fosse composta por um campo não petista, todos os representantes, no CME, no Conselho do FUNDEB, no Fórum de Inclusão, na organização da CONAE, foram do campo Construção Municipal, com amplo predomínio da Democracia Socialista (com perfil de cunho mais político-pedagógico) além do Movimento PT e a UPS (com perfis mais marcadamente técnicos). Subjacente a essa tática está a priorização da ocupação gradualista, mitigada, distante das arenas do conflito mais ampla, na busca de mudanças endógenas em espaços subalternos e claramente regulatórios.

Como afirma Harvey (2006, p.149) "A capacidade de dominar o espaço implica na produção de espaço". E foi isso que fizeram, com êxito, os intelectuais críticos dirigentes da ATEMPA no período.

Ao longo deste capítulo pudemos perceber o quanto os movimentos da ATEMPA exigiram um processo de acordos e arranjos externos e de lutas e conflitos internos, sempre dinâmico e marcado pela luta político-ideológica e programática ativa em torno da luta pela manutenção de uma perspectiva hegemônica.

As táticas utilizadas para gerir e buscar o encaminhamento e a resolução de muitas das questões passaram, segundo a orientação da direção da Associação, passaram por três movimentos bastante claros: a mobilização direta dos trabalhadores das escolas, a busca de alianças e o fortalecimento das posições da ATEMPA com o apoio do Sindicato e as articulações junto à parlamentar identificada politicamente com a direção majoritária da ATEMPA.

A ordem desses fatores, todavia, se alterou grandemente, mostrando caminhos distintos de acordo com a situação. A extensa análise efetuada revelou que nas situações de conflito, os representantes do associativismo docente privilegiaram movimentos externos institucionais em primeiro plano e nessa ordem como conduta geral: reuniões e audiências no parlamento (CECE/CMV), publicização nos boletins, volantes e sitio da ATEMPA, denúncias na mídia (Jornal Correio do Povo), acionamento do Conselho Municipal de Educação, busca de apoio junto ao Sindicato (SIMPA). Em não obtendo os efeitos pretendidos ou conjugados a essas estratégias vieram às manifestações públicas com ação direta (manifestações, atos públicos), manifestos, cartas-abertas, abaixo-assinados (boletins e jornal da

ATEMPA), e reuniões com governantes (audiências com Gabinete do Prefeito Secretários de governo, SMED).

Mesmo tendo um franco domínio político na condução da ATEMPA, do CME, do Fórum de Inclusão Escolar e presença marcante no Fórum Estadual de EJA, além de uma decisiva aliada na Câmara de Vereadores, o grupo Democracia Socialista não foi capaz de se opor, senão em alguns momentos e somente na superfície, ao gerencialismo moreno, dos agora aliados políticos do PT em âmbito federal, os trabalhistas.

5.5 Síntese parcial: dilemas e desafios dos intelectuais críticos no meio associativo docente sob a nova hegemonia conservadora

Uma das insígnias clássicas que se faz presente há pelo menos cinco décadas entre sindicalistas de esquerda no Brasil é a bandeira de um sindicato independente de patrões³¹⁷, governos e partidos, como forma de rejeitar, pelos menos discursivamente, a pecha de sindicato *amarelo, pelego*³¹⁸ ou de sindicato *aparelhado* – todas elas denotativas de alguma espécie de traição de classe, uma pecha que de todos fogem como o diabo da cruz.

Partidos e agrupamentos dentro deles, como é sobejamente conhecido na história política, desde as primeiras décadas do século XX, nunca esconderam a predileção para interferir sindicatos de modo a transformá-los, como escreveu em uma passagem clássica Lênin (1988), em “correias de transmissão” de seus programas. Aliás, o sociólogo Leôncio Martins Rodrigues (1991) faz uma reconstituição precisa do nascimento da CUT, ainda a maior central sindical do país, que desfaz qualquer equívoco acerca de uma suposta neutralidade e não interferência dos líderes partidários, mostrando que a reorganização do chamado “novo sindicalismo”, considerado muito tempo uma superação do aparelhismo, não saiu do próprio sindicalismo.

317 Em se tratando do serviço público não temos a figura clássica personalizada no padrão que compõe o imaginário tão presente no senso comum. Todavia os governantes cumprem esse papel como detentores das prerrogativas legais que o Estado e a legislação lhe conferem. A esse respeito consultar o didático ensaio de Saviani (1991).

318 O jargão “pelego” é largamente utilizado no meio sindical como forma de atribuir negativamente uma posição de amortização do atrito entre cavaleiro e o cavalo, uma clara alusão ao conflito entre trabalho e capital.

Na história da ATEMPA teve destacada importância a presença de organizações políticas de cunho partidário e sindical, que alternadamente ou em conjunto assumiram sua direção. Parece evidente que estamos nos referindo aqui a uma minoria, algumas dezenas de pessoas identificadas com essas tradições, mas são elas que catalisaram muitas das transformações vividas. Nesse caso, as disposições individuais para a participação militante não representam apenas compromissos ético-políticos genéricos. Elas foram acionadas e potencializadas³¹⁹ pelo forte e decidido interesse de agrupamentos políticos organizados, interessados em fazer da Associação um território privilegiado de sua atuação. Originários e pertencentes a distintas tradições, comunistas, socialistas, grupos de esquerda independentes ou organizados como tendências ou coletivos dentro de partidos, imprimiram um vigor na reconstituição da própria identidade da ATEMPA e das lutas dos trabalhadores em educação e dos municipais. Isso não se fez como já é tradição em meio a paixões político-ideológicas, sem conflito e tensões.

Nessa seara, circunscritas ao ambiente de Porto Alegre, as políticas curriculares adquiriram centralidade por razões bastante plausíveis na agenda da ATEMPA: de um lado um sindicato coirmão que cumpriu o papel do enfrentamento mais “duro” em torno das lutas em torno da melhoria das condições de trabalho, carreira e salário. De outro, um acúmulo considerável de referências em torno de projetos, legislações e experiências progressistas da política educacional produzida ao longo de duas décadas. Acrescente-se ainda um legado que apesar de mitigado pelas gestões Fogaça-Fortunati deu condições para que isso se processasse: um bom Plano de Carreira (ainda que não inclusivo para os funcionários), salários em um patamar satisfatório (face à realidade nacional) e um Regime de Previdência próprio.

Esse conjunto de condições favoráveis foi fundamental para que a ATEMPA obtivesse um relativo êxito em suas demandas, em especial na primeira das gestões pedetistas, sob a égide da política curricular do vazio (SANTOS, 2012). Mas não foi suficiente para os novos desafios que surgiram com o enquadramento das políticas locais à lógica de gestão do governo federal, constituindo uma forma de

319 Há ainda nisso que poderíamos nominar como um pertencimento de classe por parte desses militantes, outros laços, que se originam em laços parentais, laços interpessoais, laços de origem econômica, além daqueles que se destacam como sendo de opção política-organizativa. Eles não são desprezíveis, sem dúvida, mas não serão objetos de nossa análise aqui, já que implicariam uma imersão na literatura acerca das relações entre antropologia e política, algo promissor, mas que demandaria esforços de para além do que permite este trabalho.

gerencialismo próprio, a que chamei gerencialismo moreno. Enfrentar os novos tempos, com elaborações suficientemente potentes para além dos jargões disponíveis no repertório, deixando de ser meramente reativa, foi o grande desafio da ATEMPA no período. E nesse desafio ela teve alguns acertos e muitos erros. Vejamos com mais nuances esse balanço crítico.

Podemos concluir que as vitórias da ATEMPA no âmbito das políticas curriculares, ainda que parciais, se tornaram em grande parte possíveis devido à capacidade que a Associação teve, seja sob a condução de suas direções, seja de ativistas de base engajados, de identificar e construir alianças em torno dos objetivos que se propunha a realizar, associados à ocupação de espaços institucionais como trincheiras na disputa de caráter pedagógico.

A aproximação com o SIMPA mostrou-se imprescindível para os êxitos obtidos no período, sobretudo em relação às pautas gerais e como posições mais radicalizadas, que contribuíram para a tencionar o debate sobre o papel do Estado e do serviço público. O histórico de conquistas legados (carreira, salário, condições de trabalho, legislação), em parte pelas lutas da categoria e em parte pelo compromisso das gestões petistas na administração local, proporcionaram condições para a ATEMPA pudesse, no período, sem descurar das questões clássicas de um associativismo do tipo sindical, pautar e se mobilizar em torno de algumas das políticas curriculares empreendidos pelos gestores.

O relativo êxito da ATEMPA em suas pautas gerais e específicas (educacionais) se deu através da conjugação de frentes de atuação nas quais se investiu o melhor do capital político e técnico-pedagógico disponível. Além da relação com o SIMPA, já destacada, a atuação no Conselho Municipal de Educação significou a ocupação de um espaço importante para fiscalizar os gestores da SMED e dar passos rumo a normatizar de várias das políticas educacionais. A atuação no parlamento trouxe reforço importante nos momentos-chaves de negociação e pressão junto ao executivo e a parlamentares da base aliada da coalizão governista.

Para a ATEMPA, parece ter sido claro que no período analisado, a disputa maior deveria ser direcionada para aqueles que representavam de maneira clara a expressão de um projeto arbitrário e inconsistente para a gestão da educação: os gestores locais e suas formas de governar. Mas, conjugada a isso, muitas das ações voltaram-se à lógica de fortalecer o mandato da vereadora Sofia Cavedon, da

mesma tendência interna do PT dos membros da direção majoritária na Associação, a Democracia Socialista, bem como espaços institucionais formais, como o Conselho Municipal de Educação e outros, como o Fórum de Inclusão Escolar, para sobre eles incidir politicamente e capitalizar os dividendos correspondentes.

A ênfase nesses espaços, por parte de um dos grupos políticos, em relação à frente parlamentar, relevaria uma profunda contradição: ao mesmo tempo em que se denunciava o caráter autoritário e antidemocrático da gestora na SMED, mantinham-se relações privilegiadas em torno do monopólio do poder político e educacional, privilegiando relações tão somente com um dos grupos políticos mais atuantes e majoritário, a revelar uma contradição em torno do que seja verdadeiramente uma perspectiva contra-hegemônica.

A orientação que pautou as relações da direção majoritária petista na ATEMPA parece não deixar dúvidas quanto a uma inflexão típica, que evitou a construção de laços mais orgânicos e efetivos para com as lutas gerais da classe trabalhadora no período – seja ela entre os pares trabalhadores em educação, seja com outros sindicatos ou movimentos sociais e populares. Não se identificou identificar a participação e um esforço deliberado para integrar, valorizar e fortalecer redes existentes de movimentos sociais e sindicais mais amplos, de caráter contra-hegemônico. Tampouco um programa de educação política da categoria pode ser identificado, com temas correlatos à educação como o combate à xenofobia, machismo, sexismo, racismo, solidariedade nas lutas anti-imperialistas.

Por outro lado os dirigentes da ATEMPA teceram em uma escala restrita alianças políticas bastante eficazes, ainda que não abertas ao pluralismo ideológico e organizacional, no sentido de fazer valer seus interesses mais específicos em se tratando das demandas das escolas e as pautas de caráter salarial, de carreira e de condições de trabalho.

As alianças políticas costuradas e operadas diligentemente, se foram importantes em um nível tático para o fortalecimento das lutas dos trabalhadores em educação, se revelaram em muitos momentos como verdadeiras armadilhas e um golpe forte à autonomia da entidade representativa dos docentes e funcionários de escolas. Houve um efeito perverso, ao se amarrar iniciativas com compromissos estratégicos mais amplos em torno da governabilidade e de saídas sempre

negociadas e silentes em relação aos graus de responsabilidade sobre o projeto educacional dominante em curso.

A parlamentarização das demandas advindas das bases associada foi uma das evidências a que se chegou, em um claro privilégio de uma rede de relações que aproximou ATEMPA e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara de Vereadores, particularmente o mandato da vereadora petista Sofia Cavedon. Os laços constituídos revelaram relações fortemente construídas entre os sujeitos-militantes a partir de redes de compromisso, que perpassaram por diferentes camadas, muitas sobrepostas e em diferentes territórios, como a representação no CME e na organização do Fórum de Inclusão Escolar, e que tiveram na identidade política da DS, como tendência política interna ao PT, o principal laço de compromisso. A análise desse fenômeno sugere, contudo, um simbolismo construído, em torno da pretensão de defesa do legado do período da Administração Popular conhecido como Projeto da Escola Cidadã, o que, de algum modo, aproximou intelectuais sem maiores vinculações partidárias em torno do poder de atração criado por esse campo.

Seria um equívoco atribuir, contudo, as ações da ATEMPA a meros reflexos ou expressão de uma vontade pedagógica, política e econômica externa, como se não houvesse um sujeito político coletivo operando dentro das regras do jogo democrático, que implica barganhas e negociações na busca da conquista de direitos. Esse sujeito, que nominamos como um intelectual orgânico coletivo – a Associação dos Trabalhadores em Educação - operou ativamente, estabelecendo relações que oscilaram entre independência e atrelamento da política da instituição a interesses particularistas.

De outro lado, o bom senso não recomenda crer que a base de associados da ATEMPA possa ser tipificada como fazendo parte de uma massa inerte e indiferente às querelas no meio dos grupos organizados politicamente, apenas como receptores passivos, manipulados e incapazes de perceber os dilemas vividos na rede e o papel do associativismo docente. Isso seria desconsiderar a capacidade de produzir sentido por parte das centenas de associados e apoiadores da ATEMPA. Ao operarmos com a noção de hegemonia, é importante lembrar que ela não é mera dominação, mas incorpora a luta de classes e traz a marca das insurgências e contradições, inclusive intraclasse, como é o caso.

Como lembra em uma bela passagem Michael Apple:

As relações dominantes são continuamente reconstituídas pelas ações que empreendemos e pelas decisões que tomamos em nossa próprias e pequenas áreas de vida locais. A economia não está “lá fora”, ela está bem aqui, perto de nós. Nós a reconstruímos rotineiramente em nossa interação social. A dominação ideológica e as relações de capital cultural não constituem algo que nos é imposto a partir de cima. Em vez disso, nós mesmos as reconstruímos em nosso discurso cotidiano meramente pelo fato de seguir nossas necessidades e desejos comuns na tarefa de ganhar vida, encontrar diversão e sustento e assim por diante. (APPLE, 1995, p.98-99).

É pertinente lembrar que a grande maioria dos ativistas que atuam “na base” da ATEMPA, que participam das atividades promovidas, das assembleias, manifestações e encontros, não é orgânica e não aderiu a nenhum dos agrupamentos organizados como tal, embora se identifique em torno das lideranças “históricas” ou “emergentes” que traduzem sua confiança e suas leituras mais coerentes no cenário educacional.

Há ainda no meio associativo o que podemos denominar de uma certa fidelidade corporativa, com adesão a lideranças “da escola”, sobretudo as com maior número de professores e que têm uma certa tradição de participação. Essa maioria “na base”³²⁰, embora tenha peso significativo do ponto de vista quantitativo se ressentem de, na maioria das vezes, nas instâncias internas, de acompanhar as propostas e os encaminhamentos sugeridos pelos grupos organizados que se manifestam nos espaços públicos de decisão.

Não quero aqui simplificar relações que sei estão permeadas de conflitos, contradições e mediações. Os educadores não são meros objetos da política educacional (APPLE, 2002) e nem mesmo da política sindical e associativa. O processo de aceitação tácita por parte significativa dos educadores da política majoritária implementada pela direção da ATEMPA nos remete à reflexão acerca da importância de como se constrói o processo hegemônico no tecido social.

A hegemonia é, portanto, uma categoria analítica que nos auxilia a compreender como se processa o convencimento e consentimento em relação à produção e a reprodução da ideologia dominante na sociedade, e por isso adquire destaque nessa análise. Afinal, há indícios de uma sintonia bastante fina com o

320 Infelizmente a inexistência de investigações acerca do universo de associados da ATEMPA na base das escolas, sobretudo em relação às políticas curriculares, não permite o avanço na análise. As representações dos associados constituem, sem dúvida, um terreno promissor para novas pesquisas.

pragmatismo contido nas políticas mais amplas do governo federal de coalizão e que se estende para além das políticas educacionais e curriculares. Como nos ensina APPLE (2006) é justamente através do senso comum, no seu aspecto de praticidade e não reflexividade que se opera a produção e reprodução ideológica, que no caso estudado foi capitalizado para a recomposição e fortalecimento de um novo bloco hegemônico de caráter burguês-desenvolvimentista.

Ainda é preciso lembrar que vivemos tempos onde há um processo generalizado de perda da centralidade da política, dada à proximidade programática e de formas de funcionamento dos grandes partidos políticos que governaram e governam o país desde a redemocratização política no início da década de 1980. O inevitável desinteresse, depois de uma série de desencantos e decepções, em várias escalas, certamente também atingiu os educadores, alimentando uma despolitização e uma recusa a enfrentar temas centrais que envolvem ideologia, valores e relações entre projeto político mais amplo e as conexões com um projeto político-pedagógico de cunho progressista que revelou muito mais insuficiências do que imaginavam seus criadores e entusiastas.

Há, todavia, questões que sem dúvida precisam ser destacadas e que envolvem a dimensão moral das escolhas dos intelectuais, dentro de seus âmbitos de atuação. A elas quero dedicar alguns parágrafos. Há grandes feitos, mas também lacunas e ações que parecem se afastar de imperativos éticos indispensáveis para balizar as ações de intelectuais de esquerda.

Como se pode perceber ao longo deste texto, a política de reação no varejo e não no atacado, na grande política, fez com que a ATEMPA acabasse amortizando o confronto de projetos. Como hipótese possível de responder às motivações, está a própria adesão de parcela significativa dos dirigentes em torno da agenda de convergência político-ideológica representada pelo lulismo.

Essa tradição, de não formulação e expressão de referências mais amplas em torno de um projeto histórico contra-hegemônico acabou se revelando como um terreno favorável a que as representações convergissem em torno da hegemonia do novo bloco de poder, do qual o petismo passou a fazer parte.

A hegemonia desse bloco alimentou a crescente perda do senso crítico por parte de grande parcela dos intelectuais no meio associativo sindical a ponto de criar uma cultura do silêncio e da conivência. Ao buscar alianças políticas e se direcionar

ao centro no espectro político, os dirigentes, parlamentares e lideranças partidárias, em especial aquelas vinculadas organicamente ao PT, acabaram por arrefecer e enfraquecer por parte de sua militância reações críticas às inúmeras incongruências e malabarismos políticos para manter a governabilidade e a conciliação de interesses aparentemente tão divergentes, além dos métodos nada republicanos, para não dizer espúrios, de financiamento de campanhas eleitorais e enriquecimento ilícito através de numerosos episódios de corrupção na escala federal.

Como pano de fundo dessa orientação, está aquilo que muitos analistas, como Oliveira (2006, 2007), Coelho (2012), Iasi (2012), Betto (2006), Boito Jr (2012), Antunes (2006), entre outros, identificaram como sendo a virada ideológica e reorientação do PT, que nasceu e por muitos anos teve com caráter muito próximo ao de um marco como movimento social, para uma tática que privilegiou o caminho eleitoral, em detrimento da organização partidária e junto a sua base social. Da posição de forte confronto com o neoliberalismo, no cenário institucional de parlamentos e governos, passou a ser o paladino da coalizão e do consenso “por cima”, adotando o pragmatismo e se aferrando à vontade de manutenção no poder que marcaram a direita há décadas.

A DS, grupo político majoritário na condução da ATEMPA no período estudado, ao fazer um giro em torno de sua estratégia acabou por acatar a lógica do Partido da ordem do qual o PT se transformou e que vinha, desde há muito, solapando as vozes dos grupos radicais. Mesmo se localizando originalmente no espectro mais à esquerda no PT a corrente Democracia Socialista acabou, seja pelo poder avassalador das forças internas no campo petista, que capitanearam o transformismo em direção ao colaboracionismo de classe, seja pelas experiências sucessivas de gestão nos governos locais e nos governos do estado do RS e governo federal, produzindo uma inflexão em direção a uma adequação aos novos tempos, gravitando basicamente em torno de mandatos parlamentares e cargos nas esferas governamentais e cada vez mais subserviente à dinâmica imprimida pela “esquerda do capital” (COELHO, 2012).

Tal transformação não deixou de influir nas práticas dos militantes petistas alinhados a essa perspectiva nos movimentos sociais, como os dirigentes da Democracia Socialista no associativismo docente na capital gaúcha.

Carlos Nelson Coutinho, em um texto de grande argúcia, baseado no conceito de transformismo em Gramsci, lembra como a chamada “pequena política”, acabou orientando a construção uma nova hegemonia, na qual foi fundamental a adesão de uma fração da classe trabalhadora organizada.

Infelizmente, a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como muitos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para essa política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e assim abriu caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós. Estamos assistindo a uma clara manifestação daquilo que Gramsci chamou de “transformismo”, ou seja, a cooptação pelo bloco no poder das principais lideranças da oposição. (COUTINHO, 2011, p.42).

Da análise de Coutinho destaco a passagem na qual o filósofo marxista aponta o papel que tiveram e ainda tem os movimentos sociais e seus dirigentes nesse processo, em grande parte cooptados ou neutralizados, frente à nova hegemonia em construção por um novo bloco de poder, no qual, diga-se de passagem, o PT tem o papel de um sócio minoritário, ou seja, com um pequeno poder de mudar as regras do jogo, porque refém de quem tem o domínio econômico e ideológico. A suposta capacidade de liderar politicamente uma nova coalizão foi largamente contestada pelos fatos: barganhas em estatais e ministérios, compras de votos de parlamentares e divisão de propinas de obras superfaturadas mostraram ao país uma enorme fragilidade da coalizão pretendida. Esse fenômeno se inscreve, portanto, no quadro também percebido por analistas como Galvão (2012) e Soares (2013), que identificam a década de 2000 como sendo marcada por um processo de acomodação e cooptação de dirigentes sindicais e de movimentos sociais populares, não se estendendo além de um jogo de cena bem ensaiado e morno.

É justamente um dos autores que fazem uma análise mais elegante e também mais suave do transformismo petista, André Singer (2012), que evidencia com uma rara capacidade de síntese um dos desafios deixados do espólio ideológico e programático, para o consumo da própria esquerda:

A conversão da segunda alma do PT ao lulismo e seu correspondente ideológico, o desenvolvimento de um capitalismo popular, deixou vazio o lugar do anticapitalismo, hoje disputado por pequenas siglas como o PSOL e o PSTU, já que a esquerda do PT tem impacto dentro do partido, mas pouco fora dele. Essa situação carrega um paradoxo: o de que a esquerda

no Brasil ganhou e perdeu, ao mesmo tempo, com a ascensão do lulismo. (...). (SINGER, 2012, p. 219).

Pode-se dizer que o transformismo petista está voltado para a manutenção do padrão de acumulação vigente, o que implica em dizer que há um amalgamento de interesses em torno de um bloco histórico. Na acepção gramsciana, um bloco social e político que controla a estrutura econômica é dominante na condução do Estado e costura as alianças necessárias para se manter como dirigente político-cultural na sociedade civil. E é nesse sentido que o dilema dos dirigentes da ATEMPA se insere – e se agrava, irremediavelmente.

Todavia, na investigação foi possível localizar a reação por parte de ativistas críticos a essa posição majoritária e dominante. Em numerosas vezes a mobilização da base associada colocou a ATEMPA em posição da qual não restou alternativa a não ser discutir os temas, mobilizar-se e fazer a pressão em direção a conquistas, como foi o caso das demandas da EJA.

O acirramento das contradições de classe, de projeto e de papel mesmo da associação foram significativamente ampliados na ATEMPA desde a atuação do CSP-Conlutas³²¹, como um campo político. A incidência de agrupamentos que, embora pequenos, expressavam um compromisso político antisistêmico, claramente anticapitalista e dentro de uma perspectiva e de um horizonte genericamente denominado de socialista, com um debate mais radicalizado e condescendente do que outras posições, certamente foi um elemento que colocou em xeque as discussões e posições marcadas pelo curto-prazo, pelo imediato e para além das fronteiras legais das conquistas, que tanto marcaram as gestões do período.

Há que se registrar ainda a presença de militantes do PSOL, que tiveram um papel destacado de crítica e alinhamento com posições do grupo Democracia e Luta, que conseguiu, com a reorientação política do CEDS, hegemonizar a construção de uma alternativa à condução da Associação.

321 A Central Sindical e Popular (CSP-Conlutas), inicialmente Coordenação Nacional de Lutas, nasceu em 2003 a partir do dissenso causado com a progressiva transformação da CUT de um sindicato combativo para um “sindicalismo propositivo e de resultados”, e que teve como divisor de águas o apoio desse central à Reforma da Previdência encaminhada pelo governo Lula da Silva ao Congresso Nacional em 2003 (CONLUTAS, 2005). Em 2010, com a realização do Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), realizado em Santos (SP), muda sua denominação para CSP-Conlutas, com a fusão e filiação de outras entidades do campo sindical e popular hegemonizados pelo PSTU, depois de uma tentativa frustrada de criação de uma nova entidade junto com a Intersindical (GALVÃO, LEMOS, GONÇALVES, 2012).

A existência de uma oposição organizada, atuante e propositiva fez com que em muitos sentidos pudesse ser esgarçado o debate e a participação ampliada dos educadores, forçando a níveis maiores de democracia interna na Associação.

Não parece ter sido gratuito o balanço publicizado pelos grupos vencedores das eleições para a Associação para o período 2013-2016 e oponente à política levada a cabo pelos petistas:

A vitória do nosso programa nos desafia a fortalecer a RENOVAÇÃO PELA BASE, COM LUTA E INDEPENDÊNCIA por que queremos expressar nosso empenho em estar com as escolas, junto com os colegas professores, funcionários do quadro geral, monitores e diretores, nas lutas que nos envolve. Para isso em nossa gestão os planos de luta e debate das questões pedagógicas serão construídos desde dentro das escolas e contarão com comissões e grupos de trabalho para seu encaminhamento. (Balanço das eleições ATEMPA. Chapa 1. Renovação pela Base. set. 2013).

A referência a uma renovação *pela base*, jargão muitíssimo usual pelos grupos de esquerda, referindo-se à valorização dos militantes que estão nos locais de trabalho e não ocupam cargos de direção, assim como a expressão *luta*, são facilmente reconhecíveis. Todavia, a menção à “independência” e o seu complemento “planos de luta e debate das questões pedagógicas”, são reveladores de uma noção de um afastamento das práticas anteriores e “construídos desde dentro das escolas e contarão com comissões e grupos de trabalho para seu encaminhamento”. Ou seja, sem um paralelismo externo à Associação.

Sob essa disputa estava presente, além dos interesses políticos e pragmáticos dos grupos envolvidos, leituras distintas sobre o papel dos intelectuais, como educadores, persuasivos, críticos ou não do poder constituído, alinhados ou não a projetos históricos de distintas naturezas. Mais do que uma localizada disputa por espaços de visibilidade e intervenção política se expressam os próprios rumos de uma cultura da esquerda brasileira e os dilemas de intelectuais orgânicos que atuam em coletivos, em como gerir a tensão movimento social x partido x governo.

Como procurei demonstrar, a partir da experiência da ATEMPA, a crise que assola a esquerda resignada, mas não só ela, como um campo teórico-político, é multidimensional - e por isso avassaladora - é de princípios, é programática, de papéis sociais dos distintos sujeitos coletivos. É também uma crise ética e ontológica, de sentido da própria existência como posição política e projeto histórico. Dada sua magnitude, ela não deixou de afetar as relações internas e externas da

Associação, nem tampouco sua forma de ver e formular respostas às pequenas e grandes reformas curriculares impingidas pelos governantes no período.

Essa leitura de certo modo busca superar uma concepção bastante presente em alguns estudos em torno do sindicalismo em geral e do docente em particular, que é o de “essencializar” as práticas associativo-sindicais, naturalizando-as e tomando-as como pressupostos dados, seja para trabalhos laudatórios, seja para a denúncia política. De modo distinto, este capítulo procurou trazer elementos que se distanciassem de uma visão demasiada autocentrada na própria organização dos trabalhadores em educação, evitando uma espécie de “etno-política” de si própria. Para tanto teve papel destacado o aporte das noções de totalidade e contradição, que proporcionaram elementos seguros na busca de um entendimento relacional e contextualizado dos fenômenos estudados, para além de uma noção fixa e estável de uma identidade e fronteira associativa circunscrita em si mesma.

Do ponto de vista metodológico é oportuno lembrar as pertinentes e lúcidas análises de Susan Robertson acerca da importância de aproximarmos as epistemologias críticas, na melhor da tradição fornecida por David Harvey e Henri Lefebvre para entender a espacialização do poder desde a sociologia da educação.

A ideia de escala – em oposição à descentralização – nos permite ver bem o que está em jogo: a produção social e a reconstituição de relações sociais em movimento. Usar o conceito de escala nos permite traçar movimentos em múltiplas direções, à medida que novos nós de poder e regra são construídos e revigorados, defendidos e legitimados. Dessa forma somos capazes de ver o surgimento de uma nova divisão funcional e escalar do trabalho no espaço da educação (ROBERTSON, 2013, p.42).

Justamente a escala foi crucial para nossa análise. A não percepção delas, sua subjugação em nome de interesses localizados e mesmo a falta de capacidade de ler criticamente suas conexões, fez com que as políticas educacionais e curriculares por parte da SMED tivessem uma tímida e pífia reação, muito longe de ser enfrentada com o vigor necessário.

* * *

Neste trabalho apresentei nos referenciais teóricos e conceituais uma ancoragem da análise no método hermenêutico-dialético, uma clara opção por uma matriz que se situa em uma perspectiva crítica, sem se filiar explicitamente no

materialismo histórico-dialético com exclusivismo, mas que nele busca referências fundamentais³²². Entre as categorias utilizadas destaquei: totalidade, contradição, intelectuais e hegemonia. Elas ganharam vida ao longo do trabalho como ferramentas analíticas para uma análise e interpretação que pudesse fazer as conexões entre os significados culturais, as raízes históricas e o contexto mais amplo no qual os agrupamentos políticos que estudei pudessem ser compreendidos.

Como pudemos acompanhar, as relações da ATEMPA foram vistas em uma perspectiva de uma totalidade real, aberta e relacional. As contradições sociais, presentes em torno das políticas curriculares tiveram um destaque nas relações da ATEMPA com os gestores, mas também entre os grupos de intelectuais críticos que se fizeram presentes nas lutas internas e externas da ATEMPA no período, fortemente influenciados por distintas leituras e pelas correlações de forças entre projetos de caráter hegemônicos e contra-hegemônicos.

A categoria da *Totalidade* é uma das mais significativas e atuais dentro da filosofia da práxis. Como havia anunciado, sua utilização perpassou o conjunto do trabalho e, em especial, ganhou um destaque neste capítulo através de três categorias metodológicas: escala, território e rede, a partir das referências de Susan Robertson e Henri Lefebvre.

Este capítulo exigiu que para captar as principais relações políticas tramadas pela ATEMPA fosse feito um esforço de enveredar por uma metodologia específica para tal, o da análise das redes sociais, com um referencial teórico e metodológico que permitisse articular diferentes e complementares escalas, territórios e relações para além de uma representação meramente descritiva ou autoexplicativa.

Na base dessa opção está a compreensão de que a parte pode ser cingida do todo para efeito de na análise, mas uma interpretação consequente necessita de novamente estabelecer as relações com a totalidade. Se a parte pode ser percebida como uma materialização, ainda que fragmentária e parcial do todo, ele não existe senão em e através de cada parte (COELHO, 2010a, p.11). Para tanto, utilizei como uma das formas operativas do conceito-chave de totalidade, a metodologia descritivo-analítica das redes de relações.

322 O filósofo Leandro Konder lembra, com seu humor refinado e inteligente, que a dialética tem simpatizado com o marxismo, porém não parece disposta a lhe assegurar que é a mulher da vida dele, o que não quer dizer, contudo, que seja uma “dama de costumes fáceis” (KONDER, 2003).

* * *

O primeiro desafio neste capítulo, dada sua amplitude, foi chegar ao seu termo sem se perder no caminho. O segundo foi de proporcionar ao leitor um nível de compreensão qualitativamente mais rico do que o ponto de partida inicial.

Ambos os desafios exigiram um esforço que é algo tão difícil como necessário: ao se deter e dar relevo a um evento, um fenômeno ou um sujeito em particular não perder de vista suas relações com a totalidade social e histórica (KOSIK, 1976; LEFEBVRE, 1983). Ao fim e ao cabo, quero crer que sempre a ATEMPA esteve no centro de minha lavra.

Neste trabalho procurei apresentar perspectivas para a compreensão do associativismo docente em pelos menos quatro perspectivas complementares: a) como parte da experiência de classe em um universo mais amplo de participação social e política de intelectuais críticos; b) como relação social marcada por múltiplas tensões entre agrupamentos políticos organizados no largo espectro da esquerda; c) como identidade em construção dos trabalhadores em educação; d) como fenômeno sociopolítico, desde as elaborações e ações do debate curricular no contextos da RME no período.

Tive a preocupação de trazer sempre a percepção do contexto, dos atores em cena, da correlação de forças entre eles, dos diferentes cenários, dos projetos em disputa em um âmbito maior, das interconexões entre os âmbitos da economia, da política e da educação. Eles são essenciais para dar sentido à própria experiência, situar o vivido no percebido mais amplo e daí para as concepções explicativas – e por isso conceituais – do real.

Ao longo do texto procurei filtrar as distintas contribuições obtidas no trabalho de campo. O fiz, atento ao princípio anunciado, do compromisso com a reflexividade ética (GEWIRTZ; CRIBB, 2006). Significou um esforço de ser justo nas avaliações, o que não é pouca coisa, quando se caminha em meio a um campo conflagrado. Mas, afinal, esse é o desafio daqueles que se reivindicam como educadores e pesquisadores críticos (APPLE, GANDIN, 2011).

Quando se aproxima do final do capítulo, uma observação ainda creio necessária. No decorrer do texto, seguindo as pistas de muitos trabalhos de Michael Apple (1997, 1999, 2002, 2006), reuni e desenvolvi um conjunto de argumentos para a compreensão relacional e dialética do fenômeno educativo: argumentos no âmbito

da cultura, da política, da economia. Eles tiveram importância crucial para uma compreensão mais plena das influências, determinações, limites e possibilidades do associativismo e do sindicalismo docente em um período fortemente marcado, de um lado, por reformas educacionais gerencialistas e, de outro, por profundas transformações nos paradigmas e programas que orientaram a esquerda.

Essa inflexão desde o referencial da análise crítica relacional exigiu que operasse com a intersecção de diversas referências disciplinares com distintas técnicas e ferramentas de pesquisa, sistematização, apresentação e interpretação. Fiz isso com a consciência de que meu foco neste capítulo estaria concentrado nas relações sociopolíticas desde a ATEMPA, sem adentrar em demasia no terreno das relações mais amplas que o estudo poderia embrenhar-se.

Se a opção por esse caminho fez com que tivesse que enveredar por um terreno que aqui tem um pavimento solidamente calcado na dimensão política-organizativa, no próximo capítulo faço o caminho inverso e da dimensão política volto à dimensão do debate curricular para entendê-lo sob um outro olhar ou uma outra camada analítica, se assim preferirmos denominar.

Assim como vimos de maneira localizada como as redes de relações por vezes são utilizadas para interesses particularistas de grupos restritos com base em relações de confiança (proximidade pessoal e política), lealdade e reciprocidade, é possível antever a potencialidade das redes de relações entre organizações dos trabalhadores em educação e o conjunto mais amplo de movimentos sociais e populares, grupos e organizações identificadas como contra-hegemônicas.

Ao concluir esta seção espero ter conseguido explicitar a tese apresentada inicialmente acerca da importância da compreensão dos territórios, sujeitos e das redes de relações que situam o associativismo desde uma análise crítica relacional. Tal cartografia reveste-se de importância vital para a compreensão de como o associativismo docente enfrentou as questões curriculares advindas dos gestores locais em Porto Alegre. Elas requerem explicações que incluam e transcendam o campo estritamente pedagógico, acadêmico e conceitual, indo ao encontro das tensões, disputas e alianças políticas, econômicas e culturais operadas por intelectuais orgânicos coletivos que tiveram lugar no período.

É sob o embate na conformação de uma nova hegemonia conservadora em curso e perspectivas contra-hegemônicas que as formulações curriculares ganham

significado e é nessas relações que podem ser encontrados elementos que justificam os caminhos trilhados e os negados, os êxitos e as derrotas da ATEMPA. É o que acompanharemos no capítulo a seguir, no qual me detenho no exame pormenorizado das principais situações-problemas relativas à políticas curriculares as quais a ATEMPA incidiu direta ou indiretamente.

VI – A ATEMPA E AS POLÍTICAS CURRICULARES PERCEBIDAS-DESTACADAS

No capítulo anterior caracterizei e analisei a rede de relações sociopolíticas constituída pela ATEMPA e os intelectuais orgânicos que nela atuaram no período: sindicatos, movimentos sociais e populares, sindicalismo docente e de trabalhadores em educação, centrais sindicais, Conselho Municipal de Educação, parlamento e partido político. Evidenciei ainda como as experiências de classe, o pertencimento e a circularidade política dos ativistas constituem elementos centrais para a compreensão na definição das prioridades das políticas curriculares por parte da ATEMPA.

A partir dessa cartografia, nesse capítulo faço um investimento ao mesmo tempo denso e rigoroso em direção às formulações e ações da ATEMPA sobre um conjunto de políticas curriculares destacadas como as mais significativas do período.

6.1 As políticas curriculares sob a ótica da ATEMPA

No presente capítulo trabalho com o propósito de explicitar como as principais políticas curriculares da SMED foram lidas e interpretadas pela ATEMPA. Faço, para tanto, uma caracterização e análise em torno de três situações-problemas (FREIRE, 1983) extraídas das próprias representações dos ativistas da ATEMPA. São elas: Gestão Democrática e organização curricular, Inclusão Escolar de qualidade e Educação de Jovens e Adultos.

Por política curricular compreendo uma das dimensões da política educacional, cuja função está concentrada no estabelecimento de procedimentos voltados à organização estrutural do currículo escolar. Evidentemente, o currículo não envolve apenas as dimensões relativas a conteúdos de ensino, procedimentos didáticos, metodologias e técnicas pedagógicas, tão presentes ainda no senso comum pedagógico. Ele envolve as relações de poder-saber, a constituição de identidades e políticas culturais (SILVA, 1999), que perpassam todas as atividades no âmbito escolar que, por sua vez, embora guarde especificidades como estando inscrita na esfera educacional, não são autônomas em relação às esferas econômicas, políticas e sociais mais amplas (APPLE, 2006).

Ao manter na estrutura de cada uma das seções tópicos relativos, por exemplo, à política de ingresso na carreira docente, da elaboração dos projetos político pedagógicos e de referencias curriculares, da regulamentação da Educação de Jovens e Adultos e da inclusão de alunos com NEEs nas escolas comuns, procuro dar destaque às conexões entre políticas mais gerais e as políticas curriculares.

Temas como a educação integral e as parcerias público-privadas ou ainda programas compensatórios voltados a jovens da periferia urbana trazem consigo díspares concepções sobre conhecimento, processo de aprendizagem, metodologias de trabalho. Dizem respeito a direitos ao conhecimento e à escola pública e influem decisivamente na própria definição do que seja currículo no contexto do novo gerencialismo. Desse modo, neste capítulo em alguns momentos se perceberá que há aproximações entre as políticas curriculares, propriamente ditas, e as políticas educacionais correlatas, pois, de modo direto ou tangenciado, os percebidos-destacados foram assim identificados nas elaborações da própria ATEMPA. E preferi explorá-los assim. Nisso reside uma das principais riquezas do campo em um trabalho de pesquisa desde um movimento social.

Na sequência, passo a apresentar cada uma das situações-problemas e, ao final do capítulo, faço uma síntese na qual destaco as principais conclusões em relação às políticas curriculares na ótica da ATEMPA. Preferi, por uma questão de método, fazer ao longo de cada uma das sessões um exercício de apresentar a discussão a partir de episódios emblemáticos destacados, teorizar sobre eles e explicitar as posições da ATEMPA a respeito.

6.2 Gestão Democrática e Organização curricular

Dada a amplitude da temática e das situações que envolveram as relações entre a ATEMPA e a gestão da SMED optei por trazer alguns episódios “percebidos-destacados” (FREIRE, 1983) para a análise. São eles: a) Defesa do legado: Conselhos Escolares, descentralização de recursos, eleição para direção das escolas e Congresso Municipal de Educação, b) Projeto Político-Pedagógico, c) Referenciais curriculares para o Ensino Fundamental, d) Organização curricular por Ciclos de Formação, e) Educação de turno Integral, f) Concurso público e parcerias

público-privadas, g) Política de avaliação padronizada em larga escala; h) Denúncias de Assédio Moral e personalização das responsabilidades.

6.2.1 Defesa do legado: dos Conselhos Escolares, à Conferência Municipal e Congresso Municipal de Educação

Em Seminário Interno da direção da ATEMPA ³²³, tão logo assumiu a composição petista, em 2007, o roteiro da atividade explicitava claramente a opção em torno do eixo que marcaria o período, o da democratização da gestão: 1) Discussão geral sobre a ATEMPA (histórico, organização, relações, marca e perfil desejado para o período). 2) Planejamento: a) Gestão democrática; b) Lutas corporativas; c) Intervenção nas políticas públicas e democratização da educação; d) Ações de formação.

Ao dar centralidade ao debate da gestão escolar, a ATEMPA de certo modo trouxe à baila o mais importante dos temas que havia mobilizado nos anos 1990 os trabalhadores em educação do país: as lutas em torno da escolha democrática dos dirigentes escolares, o respeito à autonomia das escolas e o necessário diálogo com as comunidades escolares por parte dos gestores. Esse debate estivera muitíssimo presente, como vimos, na própria história da APMPA e no nascedouro da ATEMPA, em um contexto de fortes mobilizações da sociedade brasileira nos período de abertura democrática, depois de duas décadas de ditadura.

O depoimento colhido de uma das diretoras da ATEMPA, presente no período 2007-2013, e que também havia participado da direção da Associação no início da década de 1990, permite aferir o quanto o debate acerca da gestão democrática teve centralidade para esses militantes. Acompanhemos sua narrativa:

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–adjunta/SMED).

Lá quando eu participei em 91 da ATEMPA, um dos nossos eixos, nós fomos a todas as escolas discutir, era a gestão democrática com três pilares, a descentralização de recursos, os conselhos escolares e a eleição de diretor que na época não era eleição de diretor, era o colegiado escolar. Bem, e aí o que que nós percebemos, um esmorecimento disso e a falta de fomento, de formação enfim, de investimento... Justo ao contrário, era uma negação dessas instâncias de democratização, então isso foi uma coisa forte, nós tentamos dar

323 Proposta de organização para o Seminário da ATEMPA. 11 de agosto de 2007. ATEMPA.

conteúdo, a ATEMPA fez formações nesse sentido, em parceria com a universidade, discutir a gestão democrática, tentar fortalecer a eleição de diretor, tudo isso nós fizemos. Claro que nós não incidimos de forma mais direta nos conselhos escolares porque aí pega segmentos que a gente também não tem muita, muita inserção, não é bem o nosso papel, mas do ponto de vista dos trabalhadores nós investimos nessa discussão, então o eixo foi esse da gestão democrática.

A retomada da bandeira da Gestão Democrática teve seu acerto relativo. Muitas das conquistas locais se devem à defesa de conquistas obtidas e que tiveram foco na gestão: concurso público para docentes, respeito às direções das escolas com a crítica ao assédio moral por parte de uma das secretárias no período, construção participativa de instâncias deliberativas como o Congresso Municipal de Educação, entre outras ações, como veremos a seguir.

O primeiro dos temas que aparece na série de três cadernos de formação elaborados pela direção da ATEMPA justamente teve como título Gestão Democrática e Democratização da Educação. A publicação, com 16 páginas, é bastante elucidativa do tom que marcaria a intervenção no período e por isso a apresento aqui.

A luta pela gestão democrática foi uma das maiores bandeiras do movimento dos trabalhadores em educação. Mesmo com todos os avanços, nada está eternamente garantido. Temos de seguir diligentes a atuantes, para darmos nossa contribuição para a republicanização e democratização do estado, bem como no nível micro de nossas relações no interior da escola. Esperamos que esse material possa contribuir com as reflexões das escolas. (Gestão Democrática e Democratização da Educação. Caderno de Formação n.1. ATEMPA, 2009^a. p.9).

Depois de uma breve conceituação de democracia, gestão democrática e da apresentação de traços históricos de avanços de sistemas democráticos, é apresentado um diagnóstico da realidade na RME, com destaque para o perfil dos estudantes atendidos e uma conclusão acerca dos desafios em relação à ampliação do acesso à escola.

O ponto central no texto, entretanto, reside na afirmação das conquistas legais no âmbito municipal, a começar pela Lei do Colegiado Escolar (1985), composto pela totalidade dos professores da escola e um 3/4 desse número de alunos, pais e funcionários, que se reuniam três vezes por ano para deliberações mais importantes da escola e também eleger o diretor da unidade. São destacados

ainda os seguintes instrumentos de gestão: Conselho Municipal de Educação (Lei 248/91; decreto 9954/91), Eleição dos Conselhos Escolares (Lei 292/93; decreto 10725/96); Eleição de Diretor (Lei 7365/93; decreto 11295/95; Repasse de Recursos Financeiros (inicialmente bimestral, depois trimestral e com o incremento do OP/SMED), Sistema Municipal de Educação (Lei 8198/98), que conferiu maiores poderes ao CME e institui o Congresso Municipal de Educação.

A publicação reproduz ainda os noventa e oito princípios da Escola Cidadã (Gestão, Currículo, Princípios de Convivência, Novos Princípios), como frutos das deliberações do Congresso Constituinte Escolar, que foi a base das mudanças mais significativas ocorridas ao longo das gestões petistas na área da educação no município³²⁴.

Subjacente a esse discurso é possível perceber uma dupla tentativa. A primeira, em um nível mais declarado, está a de preservar o que se autodenominou de “conquistas da categoria”, expresso na lei que assegurou as eleições diretas para as direções das escolas e da criação dos Conselhos Escolares. A segunda tentativa, como uma camada mais profunda, concentra-se no esforço de salvar um mundo em deterioração, que corria o risco de desmoronar celeremente ante os auspícios dos novos gestores na SMED.

Uma reconstituição desse primeiro período produzida pelo ex-parlamentar José Valdir (PT) atesta a importância que teve a participação de lideranças da ATEMPA junto ao seu mandato, ainda nos anos 1990, para a elaboração, discussão e mobilização para a aprovação das leis que deram um impulso decisivo para a ampliação da democratização da educação no município.

No debate na rede de ensino municipal, o envolvimento da Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA) foi fundamental, especialmente na elaboração das leis referentes ao Conselho Municipal de Educação e aos Conselhos Escolares. Foi a ATEMPA que, juntamente com o nosso gabinete, elaborou os projetos iniciais, organizou e coordenou a discussão junto às escolas da rede. Criado o Conselho Municipal de Educação, este teve um papel importante no processo ordinário do legislativo municipal e na elaboração e aprovação dos Conselhos Escolares e, com estes, participou dos debates que levaram à instituição da lei do Sistema Municipal de Ensino. Quanto à Secretaria Municipal de Educação, teve atuação destacada e positiva apenas na elaboração da Lei do Sistema'. (SILVA, 2002, p.47).

324 Gestão Democrática e Democratização da Educação. Caderno de Formação n.1. ATEMPA, 2009a.

As três leis aprovadas contribuíram para reforçar a autonomia municipal através da implantação do Conselho Municipal de Educação e do Sistema de Ensino e para o avanço da Gestão Democrática nas Escolas da rede pública municipal de Porto Alegre com a instituição dos Conselhos Escolares. (SILVA, 2002, p.54).

No interregno temporal sob o qual este trabalho se concentra, mudanças significativas aconteceram e de certo modo colocaram em xeque as conquistas louvadas em prosa e verso. A própria direção da ATEMPA, em 2009, explicitou com bastante clareza as preocupações que a moveram na defesa desse eixo:

Conquistamos, assim, ao longo dos anos de 1990, instrumentos formais de gestão democrática que concretizaram o sonho e a luta dos movimentos sociais que ansiaram, nos períodos de ditadura, por uma educação democrática e de qualidade, com a participação de todos os atores sociais, da sociedade civil organizada nos seus movimentos. Porém, ao longo da década seguinte, mesmo mantidos os instrumentos formais, percebeu-se uma mitigação da democracia como valor, prática, fundamento, princípio, em muitas escolas da rede municipal.

Não houve mais um empenho na qualificação dos processos eleitorais de conselhos e diretores; muitas vezes, faltam interessados em candidatar-se. Os conselhos escolares se reúnem, via de regra, para aprovar as planilhas do planejamento e prestação de contas dos recursos financeiros, programados de forma solitária e centralizada pelas direções das escolas. Não há o fomento de participação docente ou estudantil, nem associações de pais e mães. A terceirização é um entrave para a organização dos funcionários, hoje reduzidos a alguns "últimos moicanos". Todos esses valiosos instrumentos estão aprisionados, em muitos casos, em processos burocráticos e esvaziados de participação democrática. O último congresso municipal foi um triste exemplo de como conquistas podem se transformar em armadilhas, num processo totalmente desprovido de sentido e objetivo, destituído do seu fundamento participativo e deliberativo. (Apresentação. Direção da ATEMPA. Gestão Democrática e Democratização da Educação. Caderno de Formação n.1. ATEMPA, 2009a p.2).

Para alguns setores do movimento docente, sobretudo para aquele que se identificavam ideológica e programaticamente com o legado das Administrações Populares sob a insígnia da Escola Cidadã, tratava-se de “salvar os dedos”, já que os anéis estavam perdidos. O dito popular “*Vão-se os anéis, ficam os dedos*”, aplicado a esse caso, implicou no abandono discursivo da defesa ufanista e redentora dos ciclos de formação, que já apresentava sinais evidentes dos seus limites e a defesa da gestão democrática, vista como a síntese do processo construído, sobretudo ao longo dos anos 1990 – uma forma de elaboração reativa da melancolia e do luto, implicado pela perda do espaço de gestão conquistado ao

longo de quatro mandatos na Prefeitura local, que encarnava os ideais de gerações de militantes de esquerda.

A ATEMPA, no entanto, não enfrentou, de fato, o debate sobre os processos de organização curriculares no conjunto dos níveis e modalidades de ensino. Para uma das dirigentes, a própria fluidez da concepção dos gestores da SMED teria inibido uma reação mais ostensiva.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica-adjunta/SMED).

O debate curricular da ATEMPA eu acho que foi despotencializado também porque nós não tínhamos dialogo com a própria SMED (...).Tu não tem uma disputa conceitual a ser feita, então acho que isto também como a ATEMPA também tem como papel problematizar e talvez as pessoas não compreendam como natureza puxar um debate pedagógico, um debate curricular, uma formação bom, o que eu tenho que ficar fazendo formação? Isso é papel da SMED. Então como nós não tínhamos contra o que problematizar a não ser o autoritarismo que é, bom, o que nos problematizava, a imposição do calendário, então todas as pautas foram muito em cima da gestão, as próprias pautas da secretaria.

A concepção da dirigente expressa de maneira inequívoca uma leitura que incidiu sobre os fenômenos criados pela SMED, notadamente em torno das práticas autoritárias de uma das gestoras, mas sem incidir sobre o debate curricular propriamente dito.

Ao não se constituir, nem tampouco reconhecer-se como um governo que assumiria uma agenda reativa, de ajuste neoliberalizante sobre as políticas educacionais, as gestões pedetistas criaram uma certa expectativa entre os educadores, de como um partido de centro-esquerda, que já governara a cidade e o estado, se comportaria naquele momento. Ao incorporar muitos dos legados pedagógicos das gestões antecessoras, em especial aquelas que marcam o Projeto da Escola Cidadã e sem um projeto alternativo global, o PDT acabou, de certo modo, desarmando boa parte das reações da ATEMPA, que incidiu em torno das questões curriculares marginalmente e com mais ênfase nos modos de operacionalizar as inovações do que propriamente nas concepções que, como veremos adiante, também partilhava como válidas.

Diante de uma cultura de baixa intensidade democrática, o investimento da ATEMPA nas equipes diretivas e conselhos escolares para fazer frente à política da

SMED, desde as unidades escolares, não deu o resultado esperado. As mudanças começaram a ocorrer de modo mais substantivo na segunda gestão do PDT, com a implementação de uma lógica gerencialista híbrida que desafiou a ATEMPA a reinventar-se, e nem sempre a resposta foi à altura do desafio, na medida em que a Gestão Democrática teve um estatuto de um axioma inexorável e quase autoexplicativo.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–Adjunta/SMED).

Então nós tínhamos essa questão da gestão democrática como um eixo forte, o debate da formação continuada também, que para nós sempre ficou no fio da navalha porque tu sabe que ao mesmo tempo em que a ATEMPA defendia isso, existe uma parcela dos colegas que não reconhece isso como um direito, então também existe uma parcela dos colegas, para quem está bem, que não exista nada e para que exista esse Shopping Center que hoje existe que tu aciona este ou aquele, aquele, aqueles programas de formação alheia.

Para um setor da direção da ATEMPA um dos pontos destacados da gestão foram as formações proporcionadas pela Associação. É verdade que houve um incremento de atividades no período. Todavia, como evidencia o quadro das formações realizadas, nos anexos, os temas eleitos para as formações revelam um debate genérico que, na maior parte das vezes, girou em torno financiamento, das concepções e instrumentos de gestão democrática, sem aproximar-se do cotidiano das escolas e trazer os temas candentes sobre as políticas curriculares que efetivamente chegaram até o chão das escolas. A ATEMPA, nesse cenário, de uma posição reativa, que obteve um êxito relativo, acabou perdendo sua força na medida em que se rendeu e não soube ou não teve condições de politizar sua base social, elaborando posições críticas em relação às iniciativas que vinha agora de uma outra direção: o governo federal, e mais precisamente o Ministério de Educação.

Em nenhuma das gestões estudadas pode ser percebida qualquer inflexão, seja nas pautas de reivindicação³²⁵, sejam nas atividades formativas³²⁶ em torno das políticas que envolvem as identidades culturais, de gênero, etária, étnico-raciais³²⁷,

325 Consultar no cap. I a síntese das reivindicações da ATEMPA (2006-2013).

326 Consultar o anexo: Quadro das Atividades Formativas da ATEMPA.

327 Uma exceção pôde ser localizada pontualmente. Quanto da mobilização dos professores que ingressaram na RME pelo sistema de cotas como afro-brasileiros, em 2006, face a ação do TCE – Tribunal de Contas do Estado, que alegava a inconstitucionalidade da reserva, a ATEMPA se

de orientação sexual. De certo modo, a recusa ou incapacidade de formulação e de se pautar as relações dessa natureza e suas interfaces com as questões de classe revelam uma limitação de uma certa política de esquerda resignada e ainda presa ao primado da política mais ampla, entendida como a da esfera do poder institucionalizado.

Ainda que relativamente autônomas e não redutíveis entre si (APPLE,1995:183), gênero, sexualidade, raça/etnia são consideradas categorias indispensáveis para uma análise desde a educação crítica que busque compreender como a gerência e o Estado têm lidado no controle do trabalho do magistério, na economia política dos textos e no seu uso pedagógico com os estudantes, com o objetivo de controle do currículo e o ensino; e que assume relevância ainda maior em se tratando de um universo amplamente majoritário de trabalhadoras em educação, reunidos em torno de uma entidade associativa de caráter progressista e de um país que ainda vive sobre o signo do profundo preconceito e discriminação para com os afro-brasileiros.

Nas elaborações da ATEMPA analisadas há um apelo frequente na defesa da autonomia das escolas e do direito dos educadores em relação às escolhas e procedimentos que envolvem a gestão escolar, mas muito pouco acerca da ação pedagógica de caráter mais propositiva dos trabalhadores. Não se verificou ao longo do período nenhuma atividade promovida que se abrisse para relatos de experiências político-pedagógicas dos trabalhadores da rede, de nenhum dos níveis de ensino e modalidades, nem tampouco iniciativas de registro e publicação de experiências mais amplas do que aquelas localizadas em relação à EJA, em um único livro com três relatos de escolas (2007) e da Educação Inclusiva com outro livro com nove experiências da escolas da RME (2008). Vale lembrar ainda que ambos os registros foram produtos de trabalho conjunto e iniciativa de outras organizações.

A ATEMPA, no período também não fez nenhum esforço mais substancial para atuar junto aos setores das escolas nos quais o debate curricular fluiu com mais vigor e ênfase: coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais, coordenadores do Projeto Cidade-Escola e coordenadores

solidarizou com as professoras e acompanhou o processo. Fonte: Professores cotistas lutam pelos seus empregos. Jornal da ATEMPA. Ano VIII. N. 29, Outubro/2006. p.2. Foi todavia o SIMPA que puxou a mobilização. Fonte: SIMPA manifesta apoio aos professores cotistas. Jornal Luta Municipária. Ano I, n.2, agosto de 2006, p.2.

culturais³²⁸. Ao realizar atividades voltadas ao conjunto da categoria, sem distinguir as funções dentro do magistério, a não ser por tipologia e quando pautado pela base, como a EJA, ou a luta das monitoras da Educação Infantil em um período recente, a Associação deixou de potencializar e dialogar com os trabalhadores que efetivamente têm servido como mediadores entre a política curricular da SMED e a prática pedagógica nas escolas³²⁹. De certo modo, a política de ignorar as especificidades de como a política curricular opera no âmbito da gestão, acabou por atuar no atacado e de forma indiscriminada, o que pode ter significado um esforço que deixou de incidir sobre aqueles que operam efetivamente as alterações na instância das unidades escolares.

Ainda que não tencione aqui aprofundar o debate, é pertinente a utilização como referência para essa análise em torno das ênfases dadas pela ATEMPA a algumas das noções elaboradas por Michael Apple (2002) em torno das formas de controle sobre o currículo que o autor identificou em suas pesquisas sobre a desqualificação e requalificação do trabalho docente na lógica do mercado. Apple, na obra *Educação e Poder* (2002), identifica três tipos de controle, que da esfera da produção capitalista fabril foram introduzidas para a regulação das políticas educacionais: os controles simples, técnico e burocrático. Como o sociólogo estadunidense afirmava em meados da década de 1980 para o contexto dos Estados Unidos e que viria a se concretizar em nossa realidade, “cada vez mais o conhecimento técnico define nossas concepções de subjetividade e de competência” (APPLE, 2002, p.184), voltados a processos mais amplos de acumulação e legitimação da ordem vigente.

328 Oliveira (2010, p.30) lembra acertadamente ao analisar a constituição política da profissão docente no Brasil que “os especialistas, que sempre ocuparam lugar de destaque na hierarquia escolar como superiores ao corpo de professores, foram alvo de fortes críticas e tiveram seu papel contestado nas lutas sindicais”. Todavia, no período das Administrações Populares petistas em Porto Alegre um amplo trabalho foi desenvolvido com esses especialistas, a ponto de constituírem uma forte identidade e formularem uma proposta de intervenção coletiva à serviço do projeto mais amplo de reestruturação curricular. Para maiores detalhes consultar a publicação: SMED. O Especialista em educação na perspectiva da Escola Cidadã. *Caderno Pedagógico*. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, n; 10, dez. 1996.

329 Um trabalho excepcional e inspirador de uma séria reflexão a respeito da Educação Infantil é a dissertação de Hugo Fonseca da Silva. As trabalhadoras da Educação Infantil e a construção de uma identidade política, defendida em 2006 na UFG. Nela o autor examina a especificidade do trabalho docente nesse nível de ensino no município de Goiânia desde as interfaces de gênero e classe. O autor demonstra o quanto a inexistência do reconhecimento dessa especificidade levou a um abandono do sindicato docente em relação às trabalhadoras da Educação Infantil, agravado sob o égide de um sindicalismo propositivo e de conciliação.

(...) um dos principais mecanismos através dos quais uma ordem social injusta reproduz a si mesma envolve a seleção, organização, produção, acumulação e controle de tipos específicos de capital cultural. Um dos elementos importantes numa sociedade capitalista avançada envolve um tipo particular de mercadoria cultural, a do conhecimento técnico-administrativo. Esse conhecimento não é algo como um imperativo, a afastar tudo a seu caminho. Em vez disso, ele simplesmente define o que é possível, não o que é necessário. (APPLE, 2002, p.72).

As reações da ATEMPA se concentraram em um tipo de controle bastante preciso: o controle pessoal dos gestores, o mais simples e ao mesmo tempo mais direto, muito presente em líderes com o perfil controlador e imperativo em suas decisões, como foi o caso. O controle técnico, o menos óbvio e ao mesmo tempo o mais importante para a dimensão curricular, eventualmente foi alvo de crítica. Em geral, ela passou ao largo das preocupações da Associação. Ele compreende as alterações provocadas pela alteração da lógica curricular e implica na incorporação de estratégias pelos próprios educadores controlarem o processo produtivo através de metas de desempenho, novos referenciais curriculares como parâmetros do trabalho pedagógico e de uma progressiva aceitação da lógica do privado e da competição sobre as referenciais da justiça social e curricular. Esse controle se complexificou enormemente ao longo desse período e implicou em formas mais profundas e eficazes de controle sobre o trabalho docente.

Visto de um ponto de vista crítico, as ênfases dadas à gestão, sobretudo no período 2009 a 2012, apesar de responderem a uma necessidade dos educadores, no plano de denúncia, constituiu uma espécie de válvula de escape, não ampliando o debate e deixando de trazer à baila as questões de um cenário ampliado das políticas gerencialistas e privatizantes.

As elaborações advindas de um período de fortes mobilizações e de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, que se traduziu na esfera de maior estímulo à participação da comunidade escolar e mecanismos de democracia escolar, não foram suficientes para barrar a referência às capacidades reguladoras do mercado, da concorrência e da competitividade, introduzidas na gestão das políticas educacionais do período.

O que parece ter acontecido foi um acoplamento de novas formas de gestão e controle sobre a base já existente – eleições para as direções de escola, existência de conselhos escolares, repasse de recursos financeiros para as escolas – sem uma ruptura ou supressão das referências existentes. O maior controle dos

gestores da sede da SMED sobre as equipes gestoras das escolas, a introdução de metas de desempenho por parte dos estudantes, a ampliação da terceirização, todos foram mecanismos que foram reconceitualizando o papel da escola e alterando os próprios projetos pedagógicos existentes, mas sem alternar substantivamente as bases existentes.

A ATEMPA, ao defender o que considerava as conquistas básicas, não incidiu sobre uma nova racionalidade que estava se instalando, com uma impressionante habilidade de instalação com a integração e o uso dos próprios mecanismos existentes para alargar e consolidar uma nova lógica. Um exemplo significativo é o reforço dos Conselhos Escolares como ordenadores de despesa – responsáveis, portanto, pelo planejamento e avaliação da execução dos recursos para os projetos adicionais: Escola Aberta, Mais Educação, Cidade Escola, Mais Cultura, entre outros, que causaram uma espécie de ilusão de deslocamento da periferia (as escolas) como sendo o centro de decisão (a SMED).

Apesar do pioneirismo dos Conselhos Escolares e de seu papel como órgão de gestão democrática reconhecido legalmente e de sua dimensão política como instância de participação e representação dos interesses de todos os segmentos da comunidade escolar, Batista (2006, p.49), a partir de pesquisa na RME, identificou na prática de gestão uma forte tradição patrimonialista ainda arraigada nas escolas, com "uma dificuldade explícita quanto ao efetivo despojamento do poder monocrático na gestão das unidades escolares", expresso na concentração das deliberações no segmento professores.

São vários os estudos, tais como os realizados por Gvirtz e Minvielle (2012) que indicam o quanto a experiência educacional na rede municipal estava distante de uma democracia real no cotidiano das escolas, com a vigência de um regime mais centralizado do que descentralizado, com baixa participação e poder decisório dos não docentes e a convivência de algumas novas formas de gestão com um modelo ainda fortemente arraigado na cultura escolar do “antigo regime”.

Em 2012, quando da realização de atividade formativa dirigida aos associados, apresentação³³⁰ efetuada por uma das diretoras da ATEMPA em conjunto com professora convidada da UFRGS explicitava a compreensão do

330 A construção da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino POA e a eleição de diretor(a). Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS); Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (ATEMPA). Apresentação PPT. 2012. Formação ATEMPA. Eleição de diretores no contexto da gestão democrática: qualificando o debate da democracia na escola pública municipal. 8 de Setembro de 2010.

fenômeno: um momento de baixa intensidade democrática, em que pese os avanços dos marcos legais, expressa, por exemplo, em

- Promessas eleitorais irrealizáveis
- “compra” de votos com promessas de favorecimentos ilícitos ou brindes
- “curral eleitoral” - constrangimento do eleitorado
- Propaganda enganosa e avaliação distorcida do contexto
- Disputa desqualificada: ofensas, desmoralizações, ataques pessoais, falsas acusações, artimanhas, etc.
- Divisão e competição desmedida de grupos em torno de interesses corporativos ou personalidades, desconsiderando o objetivo maior da instituição: o tudo ou nada, os fins justificam os meios.
- Manipulação de setores com pouca informação (PERONI, MEDEIROS, 2012).

Reiteradamente, a Gestão Democrática aparece nos discursos da ATEMPA como um princípio dado, apriorístico. As profundas alterações que se seguiram às leis que instituíram a eleição direta para as direções de escolas e a criação dos conselhos escolares não são objeto das reflexões e demandas da Associação. O intenso e cada vez mais detalhado controle sobre os processos técnicos de gestão, sobretudo de recursos financeiros das escolas, com suas numerosas contas bancárias, prazos e critérios detalhados de aplicação e verificação, a gestão de recursos humanos pertencentes a um quadro de empresas terceirizadas e quarteirizados, de fundações ou entidades filantrópicas, além dos efetivos da própria rede foram transformando progressivamente a gestão das escolas em tarefa cada vez mais assumidas como funções de caráter técnico-administrativo-financeiro.

A chamada priorização do pedagógico em detrimento das outras funções, presente no discurso da ATEMPA, acabou se mostrando insuficiente para colocar os trabalhadores da Rede, sobretudo os responsáveis eleitos para essas funções, em um outro lugar que o requerido pela SMED. Um exemplo contundente dessa dificuldade foi a tentativa, frustrada, da ATEMPA em organizar a Rede de Diretores das Escolas, um espaço mensal de discussões na ATEMPA ao longo de 2011.

Mesmo tendo direções de escolas identificadas com a política da Associação, houve um processo que surtiu efeito por parte da SMED, de amedrontamento e pressão para que fosse esvaziado esse fórum. Realizados alguns encontros durante o ano de 2011 o espaço acabou por ser abandonado pela direção, apesar dos

apelos à participação efetuados³³¹, como na campanha: "Eu trabalho por Porto Alegre, eu mereço 10" aprovada e lançada na Assembleia do SIMPA:

[Nosso] objetivo é o reajuste salarial emergencial de 10% para a categoria, bem como a negociação de melhores condições de trabalho em cada secretaria, através de pauta específica. O sucesso depende de nossa força coletiva. De nada adianta o SIMPA negociar a liberação do ponto, se em cada unidade de trabalho não houver uma organização para a participação, e ao invés, as chefias pratiquem assédio moral, com ameaças de corte de ponto.

Colega diretor(a), essa luta também é tua! O diretor da escola é gestor democraticamente eleito pela comunidade, uma conquista também do nosso movimento. Com bom senso e tua participação, nossa luta será vitoriosa! Valorização, carreira e salário são ingredientes indispensáveis na construção da educação de qualidade.

(Carta Aberta aos(as) Diretores(as). ATEMPA Alerta. 2010).

Ao mesmo tempo, foi possível detectar, ao olhar com mais atenção para a profunda renovação de educadores na RME de Porto Alegre, a emergência lenta, mas tendencial, de um conflito de geração no interior do movimento associativo-sindical. O acréscimo substancial de cerca de 1.400 novos educadores ao longo de uma década, além da aposentadoria de uma parcela significativa de educadores com a aprovação da aposentadoria especial aos vinte e cinco anos, fez com que 2/3 da rede no espaço de dez anos se renovasse celeremente. Para grande parte desses novos educadores faz muito pouco sentido um discurso autorreferente de conquistas de duas décadas atrás que não encontra efetividade real no cotidiano escolar.

Conferência e Congresso Municipal de Educação

No início de setembro de 2008, às vésperas das eleições municipais, a SMED envia para as unidades um memorando, datado de 1º de setembro, através do qual as escolas são comunicadas que deveriam participar de uma Conferência da Educação de Porto Alegre, cujas etapas já iniciavam uma semana depois. A Conferência representava segundo a SMED, o “desenho de uma cartografia própria para a operacionalização do Congresso Municipal de Educação”³³², como fórum máximo de deliberações dos princípios de ações das escolas da RME, previsto para

331 Ofício n. 63/11. 30 de Agosto de 2011. ATEMPA.

332 Memorando n. 218. Agendamentos Pedagógicos Coletivos. 18 de setembro de 2008. SMED. p.1.

ser realizado a cada gestão municipal, de acordo com a Lei do Sistema Municipal de Educação.

A não elaboração de Plano Municipal de Educação, ao longo das gestões do PDT à frente da SMED, foi lida pela direção da ATEMPA e por uma parcela significativa de sua base, como uma percepção de uma desimportância de construção coletiva e participativa com os segmentos da comunidade escolar e da sociedade porto-alegrense em relação às políticas nacionais e por outro lado, de diretivismo por parte da Secretaria de Educação. Essa situação, no entanto, não constituiu uma responsabilidade apenas da gestora à frente da SMED, à época profa. Marilú Medeiros. Antes disso, o Prefeito José Fogaça (PPS), em 2005, havia orientado sua base junto à Câmara Municipal de Vereadores para que retirasse de pauta a análise das deliberações do Congresso Municipal de Educação elaborado na gestão de João Verle (PT), que apresentava diretrizes para a política educacional do município.

O Plano, que revia e buscava enfrentar vários dos nós górdios dos Ciclos de Formação, havia ficado por meses sob análise da SMED e não fora encaminhado no prazo previsto, o que implica em responsabilizar não apenas as gestões do PDT mas também as gestões petistas de Genro (2001-2002) e Verle (2002-2003). A rigor, o último dos prefeitos da Frente Popular, João Verle (PT), encaminhou à Câmara em um prazo muito exíguo para aprovação, na forma de um Projeto de Lei, as resoluções do III Congresso Municipal de Educação, realizada de 26 a 30 de novembro de 2004³³³, no apagar das luzes da gestão petista, já concluída as eleições que selaram a troca de mandatário no executivo³³⁴. Vale lembrar que foram apenas três meses entre um documento-base ser apresentado e a realização da plenária final, em meio a um acirrado processo eleitoral. Mas, voltemos à gestão pedetista, em 2008.

333 Prefeitura Municipal. Projeto de Lei do Executivo 62/2004. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Projeto de Lei, Porto Alegre, 2004d.

334 Werle e Barcellos (2008) que se debruçaram na análise do processo de elaboração e tramitação da Proposta de Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, seja no Legislativo, seja no CME, evidenciam o quanto ele apresenta “uma série de problemas de lógica de construção, paradigma discursivo, heterogeneidade entre metas e diretrizes, além de ocultar uma visão administrativa e ideológica das políticas em andamento.” (WERLE, BARCELLOS, 2008, p. 540). Além de lacunas os pesquisadores identificam que sua elaboração e o próprio trâmite do projeto revela uma visão que menospreza o legislativo, visto tão somente como uma instância de legitimação, e não de elaboração e de papel ativo no processo, que sequer teve representação oficial em sua elaboração.

Diante do disparate do calendário elaborado pela SMED já no último trimestre de 2008, a ATEMPA, em Assembleia, lança uma noção de repúdio dirigido ao governo municipal contra a forma de encaminhamento da Conferência Municipal de Educação³³⁵. O documento trouxe argumentos que criticavam a forma açodada, sem discussão prévia, de encaminhar a atividade, além de que se tratava de um ano eleitoral e um final de governo que prejudicava a participação. Além disso, a não existência de discussão prévia e ampla junto às comunidades escolares, além de ferir lei municipal que prevê a realização de um Congresso Municipal de Educação, encaminhado através de um processo participativo de construção e com regras claras.

Em outubro de 2008, o Conselho de Representantes da ATEMPA, depois de uma acalorada discussão, com base em novas informações acerca do processo firmou posição acerca da viesada pretendida Conferência Municipal de Educação³³⁶ e construiu propostas de intervenção em relação aos prazos anunciados pela SMED.

Deliberou-se também no CR [de 26/09] a realização de uma reunião das direções das escolas, juntamente com a presidência ou representante do conselho escolar e com os representantes da Atempa nas escolas para avaliar a situação e encaminhar formas de garantir a democracia participação efetiva de todos neste processo. (Relatório. Reunião de Representantes da EJA/Atempa. 01 Out. 2008, p.1-2).

Ciente da realização da I Pré-Conferência de Educação, proposta para 4 de novembro, o Conselho de Representantes da ATEMPA tirou posição, a partir dos encaminhamento apresentado pelas Escolas da Região Sul, Extremo-Sul e Restinga, orientando a que as escolas participassem, defendendo a proposta unificada, reforçando a não deliberação em 2008 e apontando a ampliação do calendário de discussão.

Em reunião do Conselho de Representantes, em 22/10, as 14h, na sede da ATEMPA, com a presença de diretores de escola, foi definido posicionamento das escolas sobre a Conferência Municipal de Educação. Houve a afirmação de que as escolas tem como objetivo fundamental qualificar esse processo, que está sendo encaminhado de forma ligeira e superficial pela SMED, só para cumprir protocolo e garantir algumas

335 Noção de Repúdio Contra a forma de encaminhamento da Conferência Municipal de Educação pela SMED. 4 de Setembro de 2008. ATEMPA.

336 Conselho de Representantes discute e define posição coletiva sobre a Conferência de Educação. Volante. Outubro 2008. ATEMPA.

mudanças de interesse da Secretaria. (...) A gestão democrática está sendo esvaziada de sentido.

As escolas apresentam três exigências, como únicos pontos a serem deliberados na Conferência em 2008:

- apresentação imediata de um regimento, para ser discutido com antecedência pela rede municipal;
- rediscussão e elaboração de nova pauta, a partir de interesses e necessidades das escolas;
- definição de um calendário que oportunize a continuidade da discussão em 2009, sem deliberação, em 2008, de conteúdos na organização curricular vigente, com a disponibilização do material dos congressos anteriores e fundamentação teórica como apoio para o debate.

Este posicionamento será afirmado por todas as escolas, representadas por comissões que se farão presentes no dia 04/11. A convocação da SMED será alargada pela auto-convocação das demais escolas. Também será elaborado parecer jurídico sobre a Lei do Sistema, e meios legais serão encaminhados pela ATEMPA no caso de não haver negociação.

Outro ponto fundamental é a discussão com as comunidades escolares sobre o significado de uma conferência de educação, a fim de alertar sobre a manipulação e redução que foi feita desse conceito pela SMED, tratando um encontro com cada segmento como formalidade suficiente para legitimar posições emanadas da Secretaria.

Conforme encaminhamento da reunião, A ATEMPA conseguiu marcar audiência com o gabinete da SMED para 28/10, às 15h, para defender a proposta da rede municipal. Imediatamente após finalizarmos a discussão com a SMED, informaremos sobre o resultado das negociações. Unidos, somos fortes! (Boletim ATEMPA, Out. 2008).

A SMED, a partir dessa reação, acrescida de uma audiência solicitada pela ATEMPA³³⁷, que conseguiu que o calendário fosse estendido para 2009, incorpora à Comissão Organizadora, a partir de três pré-conferências realizadas regionalmente, representantes dos conselhos escolares, educadores de seis escolas da RME, um aluno de Ensino Médio e uma mãe da Educação Infantil, além de sete assessores e coordenadores da SMED. Essa comissão elabora um documento-base que incluiu vários novos pontos não contemplados no documento original, baseado em oito “pontos de torção nos ciclos de formação” enviado pela SMED³³⁸, além de fazer vários destaques quanto aos termos, concepções e conceitos utilizados no documento inicial³³⁹.

Depois de um processo bastante intenso de participação de educadores e direções de escolas, foi elaborado um Manifesto das Escolas³⁴⁰ explicitando uma firme posição de rejeição à realização da Conferência Municipal de Educação a

337 ATEMPA obtém negociação extorsiva com SMED sobre a Conferência Municipal. Comunicado via mail ATEMPA. 03 de novembro de 2008.

338 Memorando n. 218. Agendamentos Pedagógicos Coletivos. 18 de setembro de 2008. SMED. p.3.

339 Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Documento-Base elaborado pela Comissão de sistematização (11/11/2008). Conferência Municipal de Educação. Porto Alegre. 2008.

340 Manifesto das Escolas Municipais sobre a Conferência de Educação. ATEMPA. 2008.

poucos meses do término da gestão, sem tempo para uma discussão aprofundada, sem contemplar todos os níveis e modalidades, sem subsídios e regras claras para seu funcionamento. Ao mesmo que se fez uma forte denúncia da maneira açodada e impositiva da organização da Conferência, o documento faz a proposição de realização de Congresso Municipal, previsto em lei, com participação dos educadores, organização processual, com objetivo e regras claras.

- _ Considerando que a Conferência Municipal de educação foi encaminhada a quatro meses do final do ano e do mandato da atual gestão da Secretaria;
 - _ que a organização proposta e o tempo de debate inviabiliza uma discussão aprofundada, participativa e democrática de qualquer elemento que possa ser apontado para o debate;
 - _ que uma parcela significativa de escolas optou por não realizar a discussão dos pontos elencados pela SMED central, já que o tempo e as condições inviabilizariam qualquer debate aprofundado;
 - _ que muitas escolas, em especial as de educação infantil, não se sentiram contempladas nos pontos de debate propostos;
 - _ que as escolas vem apontando essas dificuldades e distorções tanto nas reuniões dos segmentos, como na plenária realizada no dia 26/09/2008, onde três regiões apresentaram uma contra-proposta, totalmente ignorada pela SMED centralizada, que de maneira intransigente segue impondo um calendário que só atende aos seus interesses, e não às necessidades, tempos e condições das escolas;
 - _ que qualquer deliberação realizada no corrente ano em termos de modificação da atual organização curricular seria temerária, irresponsável, fundamentada em uma discussão superficial e parcial dos pontos propostos, tomada por uma parcela e não pela totalidade da rede municipal;
 - _ que é imperativa para os trabalhadores em educação a defesa da possibilidade de definir de forma participativa e democrática a gestão e os princípios que fundamentam as políticas educacionais no município, conquista importantíssima e singular de nossa rede, garantida em lei (Sistema Municipal de Ensino, Eleição de Conselhos escolares, Eleição de Diretor), que no atual processo proposto pela Secretaria está sendo totalmente descaracterizada e ignorada, imposta como uma tarefa a ser cumprida, e não como um interesse genuíno das comunidades; as escolas se manifestam nos seguintes termos:
- 1) A preparação do Congresso Municipal, previsto em lei, deve ter uma organização processual e explicitada já na etapa inicial, com definição clara dos objetivos e da metodologia, prevendo seu início nas escolas, em período não inferior a um semestre, com momentos posteriores regionais e por agrupamentos de etapas e modalidades, bem como espaços participativos de sistematização;
 - 2) As deliberações dos Congressos Municipais anteriores devem ser disponibilizadas como material de apoio para o debate, bem como sugestões de fundamentação teórica;
 - 3) A proposição de eixos, temas ou pontos deve contemplar todas etapas e modalidades da educação básica, ou melhor ainda, emergir das próprias escolas, com um calendário possível de ser assumido;
 - 4) O processo deliberativo, que culminará no Congresso, deverá ser fundamentado em um movimento de discussão e análise amplo e democrático, que leve em conta: o tempo necessário para um processo participativo, as necessidades, características e interesses das comunidades escolares, bem como a valorização dos t trabalhadores, as condições de trabalho e o compromisso com uma educação pública de

qualidade (Manifesto das Escolas Municipais sobre a Conferência de Educação.Out 2008).

O encontro previsto pela SMED de fato veio a acontecer em final de novembro, mas com um caráter muito distinto do pretendido inicialmente e foi praticamente inviabilizado pela ação contundente dos educadores nas intervenções em plenária.

A SMED, em 2009, sob a condução da secretária Cleci Jurach construiu calendário de discussões regionais ao longo do primeiro semestre de 2009, a partir das proposições das escolas, que deram origem a um documento-base debatido em encontros regionalizados com representantes das escolas.

Todavia, novamente a ATEMPA viria a cargo, em novembro de 2009, denunciando aos associados³⁴¹ a descaracterização do Congresso Municipal de Educação³⁴². Dessa vez a crítica se deu em relação ao não cumprimento do cronograma acordado com a gestão da SMED, aos atropelos em relação ao recesso imposto pela epidemia de Gripe A, à tardia sistematização das propostas, sem que tivesse chegado a tempo hábil para discussão nas escolas, além de um novo adiamento do encontro. O cerne do debate residia, no entanto, na crítica ao esvaziamento deliberado da participação da própria rede e da falta de compromisso para com as discussões do Congresso, considerado o ápice de um processo de gestão democrática da própria rede.

O Congresso Municipal de Educação, previsto na Lei do sistema como fórum deliberativo das diretrizes educacionais municipais, no espírito da gestão democrática participativa, precioso e avançado instrumento de elaboração coletiva de políticas públicas, tem sofrido uma descaracterização e mitigação de seus fundamentos e objetivos. Esse esvaziamento da participação democrática, iniciou com a retirada do Plano Municipal de Educação da Câmara de Vereadores, desrespeitando a construção realizada pelo Congresso de 2004, sem nenhuma retomada ou prestação de contas à Rede Municipal de Ensino sobre essa arbitrariedade. Continuou com o conturbado processo instituído pela Gestão anterior, que desencadeou em setembro de 2008, um processo a ser concluído em

341 A descaracterização do Congresso Municipal de Educação: o “encolhimento” de um importante mecanismo de gestão democrática do sistema. ATEMPA Alerta. Volante. 12 nov. 2009. ATEMPA. p.1-2.

342 O I Congresso Municipal de Educação - Congresso Constituinte Escolar foi realizado no ano de 1995 e construiu os Princípios da Escola Cidadã, um conjunto de orientações em, torno da concepção de gestão, currículo e regras de convivência na escola. O II Congresso Municipal aconteceu em 1999 referendou e aprofundou os princípios da educação traçados no Congresso Constituinte: o III Congresso Municipal ocorrido em 2004 foi a instância de deliberação de propostas ao Plano Municipal de Educação, o qual estabeleceria as políticas educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, que no entanto não foi discutido pelo parlamento nem tampouco reconhecido oficialmente.(Texto-Base. Plano Municipal de Educação 2014. CME; SMED, 2014).

outubro do mesmo ano, inviabilizando qualquer processo minimamente qualificado e participativo de discussão, sem anunciar objetivos nem apresentar teses com qualquer organicidade: o que são os tais “pontos de torção”? A que se referem? A que servirão? Após uma reação enérgica da Rede Municipal de Ensino, conseguimos reverter o processo, acordando um novo cronograma, a ser desenvolvido neste ano em curso (...). (A descaracterização do Congresso Municipal de Educação: o “encolhimento” de um importante mecanismo de gestão democrática do sistema. ATEMPA Alerta. Volante. 12 nov. 2009. ATEMPA. p.1).

Ao final, o documento conclamava aos participantes do Congresso a que não aprovassem nenhuma alteração nas políticas educacionais. Alguns dias depois o CR da ATEMPA reunido aprofunda o debate e emite uma nota³⁴³, na qual critica a recusa da SMED em acatar a proposta de uma convergência das discussões do Congresso com os debates da CONAE além de encaminhar um documento fragmentado, sem uma lógica estrutural e destituído de características de teses para um Congresso.

De qualquer modo, o IV Congresso Municipal de Educação aconteceu em 14 e 28 de novembro de 2009 e reuniu em torno de 300 delegados, segundo a SMED³⁴⁴, com representação de 73 das escolas da RME. Os temas eleitos foram: Modos de progressão e possibilidade de retenção/permanência, Política de recursos humanos, Educação Infantil, Ampliação e qualificação das ações de inclusão na Rede Municipal de Ensino (RME) e Compromisso do poder público junto à RME em todos os níveis e modalidades de ensino. Sua realização não teve maior impacto para a educação municipal, já que em curso se davam as discussões em escala nacional em torno do novo Plano Nacional de Educação, a partir da realização das Conferências municipais, regionais e nacional de Educação, propostas pelo ME. No âmbito da SMED somente dois anos depois tal discussão seria retomada.

Em assembleia da ATEMPA, em agosto de 2012, é notificado que a SMED teria feito publicar portaria nomeando comissão organizadora do Plano Municipal de Educação, sem a presença sequer do Conselho Municipal de Educação. Diante da notícia a ATEMPA emitiu uma solicitação oficial junto ao CME para se fazer representar em tal comissão³⁴⁵, mas a recusa a SMED levaria o tema para que só

343 Nota de Manifestação do Conselho de Representantes da ATEMPA sobre o Congresso Municipal de Educação. 26 Novembro de 2009. ATEMPA.

344 Relatório de Atividades/ SMED. PMPA, 2009, p.108.

345 Assembleia Geral da ATEMPA. 14 de Agosto de 2012. Livro de Atas. ATEMPA.

em 2014 fosse ampliada tal comissão³⁴⁶, a partir da proximidade e depois aprovação do PNE na Câmara Federal. Depois de novas tensões entre ATEMPA, CME e SMED, que aqui me eximo de analisar, o novo Congresso Municipal voltado à construção do Plano Municipal de Educação é indicado para realização em abril de 2015³⁴⁷.

A tentativa da SMED em realizar uma Conferência Municipal de Educação de forma trôpega e aligeirada ao final da primeira gestão pedetista levou a que a ATEMPA tivesse um papel determinante para obstruir a realização de um processo que, segundo sua avaliação, carecia de vários quesitos tidos como essenciais para o respeito ao processo democrático e propunha realizar torções ao final da gestão visando modificações na política educacional e de recursos humanos³⁴⁸. Ao levar a discussão para o ano seguinte, já com a SMED sob a condução de uma nova equipe gestora, novamente a ATEMPA obtém êxito no sentido de redirecionar o sentido do Congresso Municipal de Educação.

Convém situar que a iniciativa foi organizada em um contexto de ascensão e fortalecimento não apenas da ATEMPA, mas também do SIMPA, e se deu em um momento de um ceticismo generalizado com as pretensões desconstrucionistas e pós-modernas levadas adiante pela equipe que estava à frente da SMED, o que favoreceu que os trabalhadores berrassem a iniciativa pela forma atropelada como fora organizada.

6.2.2 Organização Curricular no Ensino Fundamental

6.2.2.1 Projetos Político-Pedagógicos

As escolas da RME foram instigadas nos dois primeiros anos da última das gestões da AP a reelaborarem seus PPPs e Regimentos Escolares, dentro da concepção que vigiu no período, de busca de maior autonomia e singularidade da caminhada das escolas. Com a mudança da condução da Secretaria, em 2002 e a

346 Portaria 1039. PMPA. 02 dez 2013. Em dezembro de 2013 foi instaurada uma comissão para estudar e organizar a construção do Plano Municipal de Educação, com representantes da SMED do CME, atualizada com Portaria 139. PMPA, de 12 de março de 2014.

347 Vitória da categoria: congresso deliberativo do PME foi adiado para 2015. Boletim ATEMPA, novembro de 2014. p.6.

348 Trabalhadores em Educação unidos contra as “torções” nos nossos direitos! Volante. ATEMPA, 2008.

consequente retomada de quadros da Democracia Socialista na gestão da SMED, tal movimento foi arrefecido. Em 2003, respondendo a uma necessidade percebida nas escolas, o próprio CME institui uma resolução³⁴⁹ que fixou normas para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares para as instituições educacionais integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Tal medida tinha o propósito político de antecipar-se à possível alteração de vigências dos regimentos escolares dos Ciclos de Formação, outorgados pela SMED há uma década atrás.

Ao final da gestão de Marilú Fernandes, em 2008, as escolas são estimuladas a elaborarem seus Projetos Político-Pedagógicas, mas é com o início da gestão de Cleci Jurach, em meados do ano seguinte, que orientações mais precisas são dadas às escolas, com a fundamentação legal e tópicos a serem contemplados³⁵⁰, em uma retomada que parecia ser vigorosa. O prazo de entrega dos PPPs e Regimentos é estendido para 2010 e, apesar de número significativo de escolas os entregarem à SMED no período, não houve retorno para as escolas quanto aos documentos apresentados até o início de 2014.

Na avaliação de uma das diretoras da ATEMPA na gestão 2010-2013:

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-diretora do SIMPA).

Os projetos políticos pedagógicos das escolas que tanto se fala que foram engavetados e enfim como iniciativa das escolas, como um desejo das escolas de estar fazendo essa discussão, e nem mesmo a Secretaria tem esse interesse de fazer essa discussão e tu vê, não existe assim uma política. Sendo assim o que se identifica são decisões, enfim, são atitudes arbitrárias, sem discussão e acho que o traço maior dessa gestão que agora tá reeleita enfim, foi reconduzida é o autoritarismo então. E aí acho que na falta de política educacional, enfim acaba tomando decisões arbitrárias, acaba desconstituindo, buscando desconstituir as instâncias democráticas da escola assim dentro das escolas e fortalecer o grupo dos diretores.

Segundo uma das conselheiras que representou a ATEMPA no CME, houve além de uma excessiva centralização dos PPPs na SMED, um atraso muitíssimo prolongado em sua análise.

349 Resolução n.º 06, de 22 de maio de 2003. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Fixa normas para a elaboração de Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar para instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

350 Orientações para construção do Projeto-Político Pedagógico. Assessoria Pedagógica. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 2009 (Reprogr).

Camélia (Membro do Conselho Municipal de Educação, Representante do segmento professores pela ATEMPA, ex-Presidente CME, ex-Diretora da ATEMPA)

Todo início do ano eles diziam, estamos finalizando, vai chegar para vocês. Chegou só de duas escolas. (...) Cansamos de pedir...

O projeto político-pedagógico, instrumento tão relevante para qualquer instituição escolar, como aponta Gandin (2006), desde um processo de planejamento participativo, implica em uma combinação das dimensões de qualidade política e técnica, ou seja, a clareza sobre os “para onde” e “para que” se orienta o trabalho pretendido, mas também o “como” viabilizar as intenções dos planos.

A direção da ATEMPA, embora ciente da importância da reelaboração dos projetos pedagógicos e da falta de um projeto global por parte dos gestores pedetistas, não incentivou qualquer movimento nessa direção. A presença, desgastada, da referência às publicações produzidas no período áureo do Projeto Escola Cidadã, em especial os Cadernos Pedagógicos n. 8 (Totalidades de Conhecimento) e n. 9 (Ciclos de Formação), de alguma maneira foram estendidas e sangradas à exaustão com a inércia dos gestores, e por parte da ATEMPA a única reação que se fez perceber, assumindo de fato o legado daquelas referências, foi em relação à Educação de Jovens e Adultos, a qual me detenho mais adiante.

Em 2008, houve uma iniciativa demandada pelo Conselho de Representantes da EJA: um encontro denominado “Para marcar nossa identidade no PPP das escolas”, que contou com apresentação de representante da ATEMPA no CME, de ex-coordenadora da EJA na SMED, que fez um resgate histórico da organização da EJA na RME³⁵¹. O evento, que contou ainda com o depoimento de duas educadoras da RME, apesar de ter grande presença das escolas, não contribuiu suficientemente, segundo avaliação dos representantes das escolas, na dinâmica, nos convidados e no conteúdo apresentado, com elementos para enfrentar os desafios percebidos³⁵². Na oportunidade, ainda se buscou fazer um levantamento da situação dos PPPs nas escolas, mas houve um pequeno retorno dos educadores, já que havia uma pressão relativa por parte da SMED para sua entrega, sabedora que

351 Encontro de EJA discute PPPs. Jornal ATEMPA. n. 36. Setembro de 2008. p.2.

352 Relatório reunião de Representantes da EJA/ATEMPA. 01 de outubro de 2008. p.2.

estava em trâmite uma resolução própria no Sistema Municipal para a Educação de Jovens e Adultos.

Uma das poucas vezes em que o tema acerca do PPP ganhou o espaço de debate da ATEMPA, e ainda assim em uma perspectiva normativa e ampla, foi motivada por uma resolução do Conselho Nacional de Educação, em 2011, o qual incidiu sobre os anos iniciais do EF e sobre a organização de recursos humanos para atender turmas do II Ciclo (B30s). Na esteira desse debate houve a manifestação das escolas acerca das dificuldades em relação à elaboração dos Projetos das escolas.

Discussão do PPP à luz da Resolução CNE/CEB 007/2011

Apresentação da Resolução, com ênfase nos artigos 27 e 30, que coíbem a reprovação nos três anos iniciais, concebidos como bloco pedagógico/ciclo sequencial; foi esclarecido que a Resolução é mandatória nesse sentido; também foram destacados o ensino religioso como obrigatoriedade (Art. 15), bem como o art. 31, que reforça a possibilidade da educação física e arte-educação poderem ser ministradas pelo professor referência, com a preocupação de redução de RH na rede municipal. Houve a manifestação da preocupação com os alunos com sérias dificuldades de aprendizagem e os em situação de inclusão, que atualmente podem ser retidos mediante avaliação criteriosa. As representantes da ATEMPA no CME vão buscar contemplar essas preocupações no texto do Parecer que deverá ser exarado para orientar a implementação da Resolução. Também foi retomada a orientação do CME, conforme nova legislação, de que no 6º ano (B30) o ensino deve ser organizado e ministrado por disciplinas. Vários conselheiros presentes apontaram as dificuldades em relação ao processo de reelaboração dos PPP, tendo em vista que a SMED orientou a reelaboração exigindo o retorno das escolas, porém extraviou os documentos enviados e não encaminhou para o CME, o que ocasionou este descompasso entre novas legislações e a formulação das escolas. Também foi apontada a dificuldade dos representantes mobilizarem as escolas para esse debate, já que é uma discussão que deve ser organizada e pautada pelas equipes diretivas. Foi encaminhado que as representantes do CME solicitarão que a presidente do órgão reforce junto à Secretária Municipal de Educação a necessidade de agilizar e qualificar os encaminhamentos em relação aos PPP e Regimentos das escolas, bem como a discussão sobre as novas legislações de nível nacional e local. (Conselho de Representantes ATEMPA. Memória da reunião. 15 ago. de 2011).

Se essa discussão passou pela ATEMPA e, sobretudo, pelos conselheiros da Associação que participavam do CME, não se pôde perceber ao longo do período um debate mais acentuado na ATEMPA acerca da organização curricular e dos projetos políticos-pedagógicos – questão nevrálgica em qualquer projeto educativo que se pretenda disputar. Motivos para isso foram expostos por uma das diretoras, como se percebe a seguir, que vão desde a identidade dos próprios educadores, tidos como refratários a esse debate - porque presos à referenciais conservadoras e

que teriam ingressado na RME concluídas as gestões petistas - até as diferenças de composição na própria direção da ATEMPA, uma clara alusão aos integrantes do CEDS.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica-Adjunta/SMED).

É uma situação complicada nós disputarmos um conteúdo muito emancipatório da perspectiva corporativa, porque nós não temos um lastro, uma identidade da rede com essa perspectiva, nós temos já uma parcela de colegas que entrou depois de todo esse debate, colegas que tem uma formação e um enquadramento bem mais tradicional de escola, e no nosso país qual é o enquadramento tradicional? É a escola por merecimento, é a escola, os nossos índices estão aí pra dizer que bom, as pessoas acreditam numa avaliação meritocrática classificatória, (...) então pra fazer o debate do conteúdo, tu tem que fazer um debate pela tangente para que realmente tu não perca o eixo da confiança na associação, que é a confiança corporativa. Então o que que realmente é consensuado? A gestão democrática é consensuada como bandeira, porque bom, aí nós estamos pelo menos numa condição de disputar melhor o que a gente acredita. (...) Porque inclusive dentro da direção nesse último período da própria ATEMPA não tinha consenso em relação a questões conceituais do pensamento pedagógico. Nem todo mundo acredita em avaliação emancipatória, nem todo mundo acredita num currículo interdisciplinar, emancipador, enfim, as pessoas não acreditam nisso.

O depoimento da diretora explicita com clareza a opção que marcou a ATEMPA no período de 2007 a 2012, a partir da leitura do agrupamento da Democracia Socialista, que elegeu como eixo central de intervenção a defesa da gestão democrática, considerado ponto consensual, não passível de conflitos em um ambiente tido como corporativo.

6.2.2.2 Referenciais curriculares para o Ensino Fundamental

Concomitante ao alongado processo de reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, a SMED desencadeou, na gestão Cleci Jurach, um processo com vistas à elaboração participativa de um documento que apresentasse referenciais curriculares para as escolas comuns do Ensino Fundamental. Tal iniciativa inscreveu-se como um tensionamento claro em direção à lógica da gestão de resultados e vinculado a uma tentativa de melhoria do desempenho dos índices do IDEB da capital, que exploro no item da avaliação de larga escala. A iniciativa teve início em 2010 através de encontros regionais de educadores e só seria dada

por concluída dois anos mais tarde. Apresento alguns dos momentos desse processo, iniciando pela versão final apresentada à RME.

No início do ano letivo de 2012, a Direção Pedagógica da SMED encaminhou às escolas de Ensino Fundamental exemplares dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Uma breve contextualização e exposição de seu objetivo está contida na abertura do documento.

(...) Construídos ao longo do ano de 2010, e organizado pelos professores que compõe a assessoria da SMED, deverá ser utilizado nos dias de planejamento da escola. Este material (...) deverá embasar todo o planejamento dos professores/professoras durante o ano de 2012, tornando-se assim um eixo norteador para o trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino. (Ofício n.16/12. 14 de fevereiro de 2012. Diretoria Pedagógica. SMED).

Segundo outro trecho do documento, aos longos dos anos de 2010 e 2011, em torno de sessenta encontros com os educadores da RME, por ciclos, áreas de conhecimento e regiões teriam dado origem aos referenciais, destinado a sistematizar "uma proposta orientadora que buscasse organizar e divulgar um documento único que aportasse as orientações curriculares que esta rede entendesse como aquela que efetivamente promovesse a aprendizagem em todas as suas matizes" (SMED, 2012, p.5). O documento, nomeado como tendo um caráter "orientador", foi oferecido como "suporte às atividades pedagógicas, às discussões entre professores, ao planejamento curricular" (SMED, 2012, p.6).

Para Souza (2012), a iniciativa se constituiu como uma tentativa de instituir currículo padrão e tensionar as escolas a se adequarem a ele, depois do insucesso da primeira gestão pedetista em relação a quaisquer discussões de cunho pedagógico. Tal movimento, no entanto, teve uma eficácia relativa na medida em que não houve acompanhamento por parte das assessorias da Secretaria nas escolas, caracterizando uma relação frouxa e não sistemática em relação aos referenciais. A tentativa, portanto, se associou a outras inovações, como os mecanismos de avaliação externa, no contexto das ações previstas sob o eixo da Gestão Educacional de Resultados, que norteou as políticas da SMED no período.

Sua estrutura, no entanto, não apresenta quaisquer marcos em torno de concepção de currículo, de referenciais legais, epistêmicos ou político-pedagógicos que orientaram sua produção, formas de organização do trabalho pedagógico a serem privilegiadas ou mesmo sobre a função social da escola e do conhecimento

escolar. Por outro lado, deixa claro que foi a assessoria quem produziu as sucessivas versões unificadas do documento que totaliza 100 páginas e apresenta na forma de tabelas por ano ciclo e área de conhecimento dois itens: uma listagem das "possibilidades de aprendizagem" e de outro lado as "estratégias e/ou objetivos (eixos norteadores da ação pedagógica)". Integra ainda o documento os objetivos gerais de cada componente curricular, por vezes bastante sucintos.

O arrastado processo de sua elaboração teve um episódio que é digno de nota. A acusação, comprovada, de plágio de versão inicial do documento, efetuada pela diretora pedagógica da Secretaria de Educação, foi motivo de denúncia feito na tribuna do parlamento pela Vereadora do P-Sol Fernanda Melchionna, (CMV, 2011). Depois de um constrangedor silêncio, um longo processo administrativo foi aberto e a professora responsável afastada da função. Talvez isso explique a opção de uma versão econômica dos Referenciais enviada às escolas, muito próxima a uma grande listagem de conteúdos escolares, sem quaisquer fundamentações e referências.

Um dos professores da RME se manifestou publicamente em seu blog a esse respeito e seu texto expressa o sentimento de perplexidade presente no cotidiano das escolas.

Entre os professores, o caso vergonhoso virou piada e é conhecido como "Control C e Control V" ou "Recortar e Colar". Diz-se nas escolas que para trabalhar na Smed basta saber recortar e colar. Porém, não há do que rir. O fato demonstra um grande desrespeito, em muitos sentidos, e como a educação é muitas vezes tratada em nosso país. Além de tudo, gasta-se dinheiro público remunerando pessoas para copiar documentos alheios e publicando um material que é resultado de um crime (plágio). (SMED: Silêncio constrangedor sobre o plágio. 12/06/2011. <http://eleniltonneukamp.blogspot.com.br/2011/06/smed-silencio-constrangedor-sobre-o.html> acesso em 10 de setembro de 2014).

Se a administração calou a respeito, em uma *mea culpa* envergonhada, surpreendentemente o mesmo aconteceu com a ATEMPA. Não deixou de chamar a atenção a falta de manifestação da ATEMPA em relação a um documento de tamanha importância sistematizado pelos gestores da SMED e que foi alvo de grande debate na Rede. Em nenhum dos pronunciamentos da Associação pude perceber o comentário ou uma crítica ao fato, nem tampouco ao processo atabalhado e descontínuo de elaboração do documento. Tal silenciamento revela, a meu juízo, mais do que a desatenção a um episódio eventual, mas a própria falta de inflexão em relação aos temas que dizem respeito ao centro do fazer pedagógico, da organização curricular na dimensão do trabalho com o conhecimento escolar: o que,

quem, como, porque e para quem ensinar. A esse limite se soma outros e indica o quanto a incidência em torno da gestão institucional por parte da direção da Associação acabou fazendo subsumir justamente o elemento que constitui e dá sentido ao trabalho dos educadores, foco de contradições e potencial para a elaboração de um novo senso comum pedagógico, o cotidiano em relação ao trabalho com o conhecimento.

Somente no encontro de Educadores do Município, organizado pela ATEMPA, em agosto e setembro de 2012, quase ao final do interregno que esta pesquisa procurou cobrir, e sob uma nova correlação de forças internas, a formulação da ATEMPA parecia dar sinais de mudanças substanciais de avaliação sobre o tema. Já na abertura do documento se afirmava:

Nos últimos anos a ausência de debates que atendam às demandas das escolas tem agravado cada vez mais as lacunas político-pedagógicas. A administração atual não os promove e não possui uma política educacional clara. Parâmetros curriculares são compreendidos como listagem de conteúdos, sistemas avaliativos são pautados em dados estatísticos com o objetivo menor de serem politicamente capitalizados pela administração, as prioridades são definidas sem a participação da comunidade escolar, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas é desrespeitada, tornando as escolas e os Conselhos Escolares dependentes das deliberações administrativas do governo. (Múltiplos Olhares na mesma direção: Propostas dos Educadores para Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 12 de setembro de 2012. ATEMPA. p.1).

No documento, que foi fruto de elaboração de extenso encontro e que contou com participação significativa de educadores da base das escolas, a crítica se desloca para além do autoritarismo da gestora e denuncia a falta de uma política educacional clara, os próprios parâmetros, vistos como meras listagens de conteúdos, o modelo de avaliação externa e a falta de autonomia das unidades escolares e conselhos.

6.2.2.3 Ciclos de Formação

Foram muitas as ausências de elaboração e reflexão sobre políticas curriculares nas quais a ATEMPA de maneira mais ou menos deliberada silenciou no período. Evidentemente em um largo e diversificado universo, com quase cem unidades espalhadas pela cidade, nos níveis e modalidades da Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Médio, não se poderia exigir que se pudesse dar igual importância a tantas problemáticas.

Estranha, contudo, que questões relativas à crise dos Ciclos de Formação, da progressão continuada (automática, segundo muitos professores) dos alunos, do abandono de qualquer iniciativa relativa à construção de um planejamento educativo contextualizado das escolas, desde a investigação de realidade e abordagens temáticas, além das mudanças acerca do processo avaliativo, centrais nos referenciais do Projeto da Escola Cidadã, tenham sido simplesmente esquecidos ou negligenciados pela ATEMPA.

Para pesquisadores que se debruçaram aprofundamente a analisar a experiência, como Gandin (2002, 2011a), a transformação do currículo, sobretudo em se tratando das escolas comuns de Ensino Fundamental, constituiu um dos principais, senão a principal característica da reforma implementada no Projeto Escola Cidadã. O trabalho mais relevante realizado nas escolas parecia ser ainda, segundo Gandin, aquele realizado na dimensão das práticas curriculares, efetivado no dia-a-dia nas escolas. E, justamente em torno dele, a ATEMPA se faz silente.

Evidentemente, aqui, mais uma vez a lembrança das contribuições de Michael Apple se fazem presentes. Afinal, as questões centrais que envolvem as relações entre poder, ideologia e construção da hegemonia estão sempre presentes e nos remetem à tradição seletiva realizada pelos educadores, desde Raymond Williams (1979), recuperada por Apple, que precisa ser sempre lembrada, afinal: “De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Porque é organizado e ensinado dessa forma? e a que grupo em particular?” (APPLE,2006:40).

Uma caracterização clara acerca do significado de uma reforma curricular que se proponha a mexer no cerne da escola, ou seja no seu currículo, pode ser encontrado na síntese claramente exposta pela equatoriana Rosa Torres. Ainda que extensa, me valho para em seguida analisar como a ATEMPA no período se posicionou a esse respeito

Em termos operativos, o problema central de todo currículo se coloca a: seleção, organização, apresentação e sequência do conhecimento. Na definição do que ensinar (e de como e quando ensinar e avaliar), intervêm considerações de diversos tipos, usualmente denominadas “fontes do currículo”: a) considerações socioculturais (necessidades do aluno e da sociedade); b) considerações epistemológicas (traços particulares das disciplinas a ser ensinadas ou da articulação das disciplinas que contribuem para uma área de conhecimentos); c) considerações psicopedagógicas (características psico-evolutivas dos alunos e suas competências). Em outras palavras, a decisão sobre o que (e como) ensinar deve levar em conta e conciliar: o que o aluno quer e precisa, o que a sociedade quer e

precisa daquele indivíduo, o que esse conhecimento particular requer para poder ser ensinado, e o que o aluno está em condições de aprender de acordo com seu próprio desenvolvimento (TORRES, 1994, p.17-18).

Tomado nos termos apresentados por Torres, poderíamos afirmar que para os trabalhadores em educação qualquer menção à organização curricular implicaria na discussão em torno dos pressupostos e critérios para a seleção, organização e hierquização dos conhecimentos escolares, com base em uma proposta suficientemente fundamentada. Todavia, esse foi um dos debates claramente evitados pelo associativismo docente e, em especial, pela direção majoritária da ATEMPA.

Com base nas pesquisas realizadas e exploradas no cap. IV, é possível identificar que a crise da organização curricular dos Ciclos já dava sinais muito claros de seu esgotamento enquanto proposta inovadora e alternativa à estrutura curricular seriada que vigia antes da experiência das APs. Sem conseguir dar uma resposta aos impasses percebidos no atendimento às escolas, em especial aqueles relativos às dificuldades de aprendizagem e do distanciamento progressivo dos referenciais que haviam orientado a reorganização curricular, a última gestão do PT à frente da SMED (2001-2004) acabou refém do próprio discurso construído.

Apesar da ATEMPA estar durante seis anos sob a condução majoritária do grupo político petista responsável pela criação e implantação, sob mão de ferro, do projeto dos Ciclos de Formação, a Democracia Socialista, não houve nem interesse manifesto, nem força política, social ou pedagógica para que esse legado fosse retomado desde um outro espaço, a Associação dos Trabalhadores – espaço mais horizontalizado, com distintas forças políticas e sob a permanente relação com o sindicato dos municipais.

Talvez a própria dificuldade de visualizar saídas para os dilemas percebidos e uma relativa condescendência com algumas das ações da SMED, que manteve a proposta, ainda que em progressiva descaracterização, tenha motivado tal silenciamento. É o que revelou, com propriedade sobre o tema, uma das diretoras mais atuantes na ATEMPA.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–adjunta/SMED).
--

Eu acho que também, por exemplo, os Ciclos de Formação foi uma experiência muito significativa, muito emblemática, talvez para mim pessoalmente, mas acho que também aí a descaracterização já no governo na Administração Popular, já esmoreceu a questão da progressão continuada e tal (...) Quer dizer, o que que é mesmo os ciclos de formação? Qual é a compreensão que as próprias escolas tem? Porque que o que que nós percebemos, que a Secretaria, bem ou mal, ainda coíbe a reprovação, faz todo uma intervenção no final do ano, seja lá pela questão dos índices enfim, seja lá qual for o objetivo isso não está acompanhado de uma discussão mais qualificada mas faz, e mesmo assim nós temos distorções idade-série e temos índices de reprovação, que se chama falsamente de manutenção. (...) Então eu acho que essa política que também foi colocada que hoje em dia é só um nome, não tem nada mais do que isso, se chama ciclo por se chamar e os Regimentos que nós recebemos hoje no Conselho [CME] eles tão refletindo isso. As escolas mantém algo que elas chamam como Ciclo e que tu não sabe bem o que que é. Então por exemplo, essa é uma outra questão dessas grandes pautas se tu for ver. Um currículo emancipatório, uma avaliação emancipatória, isso foi para o ralo, e as relações também, todas as relações de democratização do próprio interior da escola com alunada e tal, isso não tem pauta nenhuma.

O depoimento expressa, de forma inequívoca, uma visão crítica e ao mesmo cética em relação ao legado da experiência dos Ciclos, expresso na descaracterização que houvera iniciado ainda sob a condução do PT na SMED e se aprofundado com a condução dos gestores pedetistas e chegada até a escola, quando a própria confusão se expressou nas propostas de novos regimentos das escolas.

Em que pese a avaliação contundente, curiosamente não se percebeu a abertura de uma discussão pública em torno do tema na ATEMPA, seja em relação às concepções do currículo por ciclo, seja em torno de referências das formas de organização do trabalho pedagógico, de planejamento de ensino ou de processos avaliativos, que poderiam contribuir para a discussão nas próprias escolas. Temas nevrálgicos como o processo de avaliação na proposta dos ciclos, que foi se caracterizando, desde as representações dos educadores como uma forma velada de progressão automática, a julgar pela análise ampla e criteriosa nos registros, não foi, em momento algum, questionada ou problematizada pela Associação ao longo do período estudado.

Uma exceção pode ser mencionada, entretanto. No início do governo Fogaça, em 2005, a expectativa de mudanças no sistema de ensino fez com a imprensa tematizasse as mudanças depois de 16 anos sob o comando petista. Entre os

contratados, a ATEMPA se posicionaria através de um de seus diretores³⁵³: “Os professores municipais querem rediscutir o sistema de ciclos. Um dos diretores da Associação dos Trabalhadores em Educação – ATEMPA, Joaquim Terra, enfatizou que os ciclos foram instituídos de forma precipitada e sem nenhuma transição, confundindo pais e alunos”.

O CEDS, grupo que compunha politicamente, como minoria, com o campo petista na direção da ATEMPA no período 2010-2013, no contexto do debate em torno das eleições municipais (CEDS, 2012), sintetiza o que orientou sua incidência na ATEMPA no período, ao fazer uma crítica ao autoritarismo da Secretária e ao desmonte pedagógico na RME em relação à proposta existente nos Ciclos de Formação, em especial a falta de recursos humanos (falta de professores e monitores), além das dificuldades de acolher os alunos de inclusão nas escolas. A precarização da Educação Infantil também é lembrada, com o uso crescente de estagiários e como destaque esse agrupamento defende a ampliação da rede própria e não das creches conveniadas, além do fim das terceirizações que atingem o programa Mais Educação. Em que pese as diferenças de percepções com o grupo dirigente petista que deteve a condução da ATEMPA, não foi possível perceber, nos documentos, nas observações e entrevistas uma formulação distinta em relação à concepção de proposta ou referência curricular, que não aquelas presas à gestão nos Ciclos de Formação (falta de recursos humanos para continuar a implementá-la).

Educação Municipal de qualidade: (...)

Nossas propostas:

- Mais verbas para a educação.
- Verbas públicas para a escola pública.
- Ampliação da rede pública de educação infantil. Não às creches conveniadas.
- Concurso público para professores, monitores e servidores.
- Por uma inclusão de qualidade, que garanta a aprendizagem.
- Fim do assédio moral, do autoritarismo da Secretária da Educação, e pelo respeito à gestão democrática. (CEDS, Debate Socialista n.13, 2012, p.5).

O processo em curso guarda similitude com um fenômeno que Gomes (2004) identificou como uma das tendências percebidas nos sistemas que adotaram formas

353 Ciclos confundem pais e alunos. Correio do Povo. 9 de janeiro de 2005.

de organização por ciclos³⁵⁴, o qual denominou de *resseriação*. O que também foi constatado em estudos recentes, como o de Arosa (2013) a partir de um estudo específico da rede municipal de Niterói (RJ). Tal *resseriação* constitui para esse pesquisador “um processo de ajustes na organização escolar, que não rompe com a estrutura, mas reordena os elementos fundamentais da forma seriada, realizando alterações em alguns de seus elementos, mas mantendo seus componentes estruturais” (AROSA, 2013, p.133).

Gomes (2004, p.48) em estudo com amplitude admirável, apontou pelo menos seis pontos aos quais chamou de distorções, traduzindo algumas tendências percebidas na trajetória entre a formulação das propostas de ciclos até chegar na sala de aula, ou como em um trocadilho, um movimento de “escolas reformando reformas”. São elas: a) Reinterpretação dos ciclos como promoção automática; b) *resseriação* dos ciclos, retardando a reprovação; c) alunos com permanência na escola, mas defasagem cada vez maior do aprendizado; d) reacomodação dos processos avaliativos para continuarem eliminatórios e classificatórios; e) desinteresse dos alunos e desresponsabilização de educadores, pais e alunos, com base na suposta promoção automática; f) escolaridade pobre para alunos pobres.

No caso de Porto Alegre, um dos municípios que efetivou uma mudança estrutural, em uma perspectiva francamente progressista, há um processo singular, mas que evidencia o abandono das referências centrais que compunham ao concepção curricular alternativa dos Ciclos de Formação, bem como a concepção da função social da escola e sua relação com as comunidades locais. Entre essas mudanças (abandonos) podem ser citados: a realização de pesquisa sócio-antropológica, o diálogo dos saberes populares e os saberes sistematizados, entre o senso comum e o o conhecimento científico, o planejamento coletivo através de complexos temáticos, a existência de turmas de progressão e a avaliação participativa por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses elementos são indicativos de um processo singular e ao mesmo tempo híbrido de *resseriação*, que se agrava com as novas políticas: gestão de resultados dos desempenhos dos alunos em provas standards, referenciais curriculares com base

354 Importante aqui o alerta de Mainardes (2009, p.14), que fez um levantamento sistemático da produção ns anos 2000: “No Brasil, há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do Ensino Fundamental, entre outras designações”. Além desse autor, pesquisadores como Freitas (2003) também distingue tais concepções.

em listagem prévias de conteúdos escolares, fim das turmas diferenciadas com defasagem de idade, um processo de padronização crescente das políticas de avaliação, distantes do pretendido dossiê qualitativo e do acompanhamento das especificidades de aprendizagem dos sujeitos em seu percurso, além do aumento do índice de retenção dos alunos e o alto grau de evasão escolar.

Todavia, essas e outras questões, fulcrais para um debate que pudesse enfrentar o dilema curricular, foram caladas nas representações da ATEMPA, em um curioso e intrigante silêncio.

Mais uma vez, Freire, em sua profunda reflexão sobre o significado do direito e mesmo do dever do povo “dizer a sua palavra”, é aqui evocado para nos ajudar na compreensão da situação analisada. Diz o grande educador pernambucano, no contexto do exílio vivido no Chile, no período de vigência do regime militar no Brasil:

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho [leitura crítica do mundo] constituir-se como um instrumento auxiliar na transformação da realidade. (FREIRE, 1977, p.15).

O silêncio também pode ser lido como uma dificuldade e negação por parte dos outrora dirigentes do projeto de gestão educacional da Administração Popular, notadamente do período de vigência do Projeto Escola Cidadã, em admitir sua errância em torno dos muitos equívocos cometidos, seja em sua arrogância de implementação das políticas e relação verticalizada com os educadores, seja em relação às insuficiências e limites teóricos e metodológicos da proposta. Tratou-se de combater o novo inimigo – tido como causa do insucesso dada a descontinuidade - os gestores pedetistas.

Depois de um período de ápice discursivo e de visibilidade de algumas políticas e ações dentro do Projeto da Escola Cidadã, no qual os Ciclos de Formação assumiram grande destaque, passou-se a um período de um franco declínio enquanto projeto e prática pedagógica. O peso inexorável do tempo se abateu, como de resto em qualquer sujeito, espaço ou instituição, e tal iniciativa também viveu suas contradições e, em que se reconheça os esforços, não conseguiu se reescrever, se reinventar, se recriar. Nos interstícios da promessa pedagógica e a realidade existente no contexto escolar, mais do que uma brecha ou fissura foi possível perceber. Dependendo do terreno, um enorme e profundo fosso

se descortina aos observadores atentos, como investigação recente de dois pesquisadores críticos apontam.

Atualmente, apesar de a proposta pedagógica da Escola Cidadã constar ainda do ponto de vista legal como o documento referência para as escolas de Porto Alegre – uma vez que ao longo do período 2005-2012 nenhuma nova proposta pedagógica foi apresentada à rede e ao Conselho Municipal de Educação – muitas de suas ações e diretrizes foram abandonadas ou modificadas. Além de um claro enfraquecimento da prática dos Ciclos de Formação no decorrer deste tempo, outra importante mudança ocorreu no campo do currículo. Não há relatos na RME de que alguma escola ainda organize o seu currículo por Complexos Temáticos e tampouco houve, durante as gestões investigadas, uma política curricular norteadora do ponto de vista teórico-metodológico. (SANTOS; GANDIN, 2013, p.397).

Apesar dos pesares a Escola Cidadã, parece vaticinada a repetir uma máxima, como diz o samba tão delicioso quanto melancólico do impagável Nelson Sargento: “Agoniza, mas não morre, alguém antes te socorre, antes do suspiro derradeiro” (SARGENTO, 1978).

A agonia, esse sentimento de difícil caracterização, parece indicar um mal-estar por vezes indizível, de uma irrealização do que foi proposto e consensuado em um dado momento, o que não quer dizer, é preciso ressaltar, adesão unânime, nem incontestes. Afinal, todas as formas organizativas de algum modo envelhecem e precisam ser superadas. As pequenas mortes cotidianas, da experiência pregressa da organização curricular que marcaram as Administrações Populares, não foram de todo absorvidas e se transmutam em novas formas e sentidos.

Stein (1993, p.57-58) ao discorrer sobre as formas de luto quanto da perda de um referencial utópico das esquerdas se refere a algo bastante comum, o de uma postura melancólica por parte de militantes que rejeitando a perda do objeto querido de algum modo realizam uma espécie de embalsamento do cadáver, um ser querido que é guardado na sala, para visitá-lo de vez em quando, passar a noite fazendo vigília e render tributo a ele – em uma nítida atitude necrófila para com uma ideologia, uma utopia, um programa, uma experiência.

A forma de fazer viver esse luto por parte dos dirigentes da ATEMPA foi se referindo a metáforas e sempre de forma indireta. Afinal, talvez não conviesse falar do morto em público.

O silêncio, nessa situação, pode ser percebido como uma forma de posicionamento político-pedagógico. Nada dizer, nada fazer, são, sem dúvida,

posições políticas. Mas, ao pesquisador mais atento parece insuficiente um patamar explicativo que fique apenas na aparência do fenômeno. Afinal, quais as razões para ele se fazer presente em um tema tão significativo, em se tratando de uma categoria que tem em seu fazer substancialmente ações nesse nível de ensino? O que significa esse silenciamento? O que o motiva? Nas conclusões do capítulo retomo essas questões.

Quando percebemos uma tensão política de grandeza temos em geral três caminhos políticos possíveis no horizonte: o recolhimento para procurar entendê-la, enfrentá-la de pronto ou silenciar diante da dificuldade de enfrentá-la. A direção majoritária da ATEMPA no período parece ter tomado o terceiro caminho.

6.2.3 Educação de turno Integral

Uma das questões que se tornou emblemática para a ATEMPA e no período estudado esteve longe de qualquer formulação mais precisa, foi a da política dos gestores municipais em torno do que se denominou de Educação Integral.

Por Educação Integral a SMED compreende, segundo documento orientador, a “oferta de tempo qualificado, que mescla atividades educativas diferenciadas e contribui para a formação integral do aluno” e “para a superação da fragmentação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente” (SMED, 2011, p.1). Houve nessa política uma clara reconceptualização e alinhamento de políticas. Enquanto em 2006, a SMED punha em prática em sete escolas-piloto um projeto que denominava Cidade Escola³⁵⁵, em uma tentativa de instituir o que chamava de Proposta de Educação Integral, com recursos próprios da municipalidade³⁵⁶, dois anos mais tarde, em 2008, com o aporte financeiro do MEC através do Programa Mais Educação, os dois programas passaram a coexistir e houve a ampliação significativa do Mais Educação, agora dentro da perspectiva instituída pelo ME.

355 Projeto Cidade Escola. SMED, 2008. Reprogr. 7 pg.

356 A SMED nomeia o Programa nesses termos: “O Programa Cidade Escola é uma proposta de educação em tempo integral, que desde 2006 visa ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos, oportunizando-lhes um atendimento que potencializa suas possibilidades enquanto indivíduos e cidadãos, contemplando atividades em turno inverso e prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade.” (O conhecimento fazendo a diferença. Rev. Conhecer n.1, dez. 2011, PMPA/SMED p.9).

Ao final de 2008, 17 escolas já vinham sendo atendidas³⁵⁷. Às atividades inicialmente oferecidas, de esportes, lazer e cultura, foram agregadas ações de reforço escolar (letramento e matemática) além de projetos como de robótica³⁵⁸, em um modelo híbrido, com atendimento por professores da própria rede com carga horária para os projetos ou através dos educadores externos através de convênios e parcerias.

Importante lembrar que o Programa Mais Educação nasce de uma demanda criada pelo Compromisso Todos pela Educação³⁵⁹, em 2006, a partir do qual organizações privadas, confissões religiosas, educadores inorgânicos, na grande parte sem vínculos com movimentos sociais e populares, acabam assumindo turmas no turno inverso de atendimento à crianças e adolescentes nas redes públicas de todo o país. O Programa, já em uma formulação mais consistente (ME, 2009a p.33), deixa claro que passa a ser ancorado, depois do período inicial de existência, nos índices do IEB das escolas, tomando como referência principal para a escolha das escolas aquelas com índice abaixo de 2,9, que passariam a receber recursos e integrar o programa. (ME, 2009a, p.14).

Ao referir-se ao período de gestão da Profa. Cleci Jurach, Carmem Padilha, do SIMPA, foi bastante incisiva na leitura crítica.

Carmem Padilha (Diretora do SIMPA, ex-Diretora geral do SIMPA. Ex-Diretora da ATEMPA)

E mesmo essa política de projetos que eles parecem que tem, essa assim de não perder nenhuma verba, e de aproveitar todas as propostas do MEC, é muito mais no sentido de promoção, de venda de alguma coisa, de mostrar pra comunidade alguma coisa, do que um projeto educacional.

Um indicador de uma mudança importante na execução do eixo da integralização foi a elaboração feita pelos gestores já no plano de ação da segunda gestão pedetista. Na gestão Fogaça-Fortunati (2009-2012) foram eleitos, já no Plano

357 Cidade Escola. Relatório de Atividades PMPA, 2008, p.162.

358 Cidade Escola. Relatório de Atividades PMPA, 2010, p.103.

359 Vale lembrar que o ME é membro fundador do Movimento Todos pela Educação, à época da gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação. E seguramente não é coincidência que o PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação tenha nascido com o objetivo de implementar as metas e diretrizes do Movimento Todos pela Educação. Ou seja, o capital dita as normas do ME, que doura a pílula, enraizando sua ação nos municípios e escolas com menores índices do IDEB através do repasse de recursos na ponta do sistema, que por sua vez são cada vez mais apropriados pelo mercado. A esse respeito ver os elucidativos trabalhos de Leher (2011c) e Shiroma (2011).

Governo, 21 Programas Estratégicos do Modelo de Gestão, organizados em três eixos de atuação (social, ambiental, econômico financeiro e de gestão). À SMED coube a coordenação do Programa Lugar da Criança é na Família e na Escola e gerentes dos programas foram nomeados para acompanhar o cumprimento das metas previstas (PROGRAMA DE GOVERNO CIDADE MELHOR, FUTURO MELHOR, 2008). Um deles foi o da Educação de Tempo Integral, que chama a atenção pela justificativa de convergência de objetivos em relação às políticas do governo federal com o Mais Educação.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Como era

Nos 16 anos anteriores ao governo Fogaça não foram implantadas as escolas em tempo integral, principalmente por uma questão ideológica, por tratar-se de idéia de outro partido. Além disso, a proposta do período 1986-1988 era considerada assistencialista, mas no entanto o modelo adotado pelo atual Governo Federal, denominada “Mais Educação” é bem semelhante a ela. A possibilidade de duplicar as vagas no mesmo espaço também foi o argumento utilizado para a não adoção da escola em tempo integral.

Como ficou

No atual governo está sendo implantado, gradativamente, o turno integral devendo atingir, no final de 2008, 17 escolas, sendo que cinco delas fazem parte, também, do projeto do Governo Federal “Mais Educação”.

(PROGRAMA DE GOVERNO CIDADE MELHOR, FUTURO MELHOR. 2008, p.43).

Não é sem sentido que já a primeira das formações da SMED, sob a gestão Cleci Jurach, traga como tema central “Cidade escola: formação integral, educação de qualidade”, conforme analisa Ghisleni (2014, p. 13). Apenas para termos uma noção mais concreta basta lembrar que, com base nos relatórios de atividades da PMPA em 2010, foram firmados convênios com repasse de recursos para oito instituições, todas de porte considerável, para viabilizar o atendimento no chamado contraturno escolar, com o seguinte número de vagas para alunos da RME: FECI-Colorado (1.300); Instituto Ronaldinho Gaúcho (700), Associação Atlética Banco do Brasil (60), CPCA - Instituto Cultural São Francisco (300), CESMAR - Centro Social Marista, (120), Associação Cristã de Moços-Vila Olímpica (500), Usina da Educação/Gasômetro (90), Calábria (Instituto Pobres Cervos da Divina Providência (500)³⁶⁰. Chama a atenção, na própria denominação das instituições conveniadas, a forte presença de instituições de caráter confessional, vinculadas a congregações

360 Cidade Escola. Relatório de Atividades PMPA, 2010, p.104.

da Igreja Católica, seja no âmbito cultural, de assistência ou profissionalizante, não raro abrangendo todas essas áreas.

A partir de investimentos como esses a própria Administração Municipal, sempre que possível, destacou os resultados quantitativos da Educação Integral em seus materiais de divulgação e de prestação de contas.

Em 2013, 52% dos alunos da rede municipal – mais de 30 mil estudantes – passaram a ter atividades no turno inverso, ampliado o acesso à Educação Integral, dentro da ação Cidade Escola. Um total de 76 turmas do primeiro ciclo foram incluídas no programa, potencializando as jornadas ampliadas no início da vida escolar. Trata-se de projeto prioritário, iniciado em 2006, que gradativamente se estenderá a toda a rede municipal. Os jovens são atendidos durante sete horas diárias e outras formas de aprender que extrapolam os muros da escola (...). (PMPA, Relatório de Prestação de Contas, 2013, p.22).

Ao longo do período as ações foram sendo alinhadas em quatro frentes, consolidadas em 2013: a) Turmas Integralizadas de I Ciclo, com professoras da RME em parte do horário e outro turno com educadores sociais vinculados a convênios ligados ao Mais Educação e/ou projetos de RME, b) Projetos da RME, com professores efetivos, nas mais diversas áreas (robótica, mídias, xadrez, iniciação musical, educação ambiental, entre outros, c) Oficinas ministradas por educadores sociais, sob responsabilidade de instituições privadas e comunitárias conveniadas com a SMED para execução da ação, d) Oficinas ministradas por educadores sociais contratados pelo FECI Colorado, ONG ligada ao Sport Clube Internacional, com financiamento do Programa Federal Mais Educação.

Em que pese os objetivos declarados, a indução à Educação Integral por parte da SMED, através de uma oferta em caráter complementar aos alunos da rede municipal, foi orientada por uma concepção claramente compensatória³⁶¹, com a primazia das atividades sociais e de treinamento sobre aquelas que envolvem o conhecimento sistematizado e formal. Todavia, tais ações tiveram um forte apelo

361 Assunto ainda pouco estudado e que possivelmente tem relação com esses dados é a vinculação da frequência com o recebimento da Bolsa-Família, programa destinado à redução da pobreza, através de benefício financeiro concedido pelo Governo Federal, através do Ministério de Assistência Social para as famílias consideradas pobres e indigentes, que ficam condicionadas a manter seus filhos na escola. Não me detive nessa relação, mas segundo Portal da Transparência do governo federal (dados de 2012), o Governo Lula da Silva através do programa Bolsa Família repassou em torno de R\$ 179,6 milhões para Porto Alegre ao longo dos anos 2004-2010, atendendo, mensalmente 35.978 famílias. Como as unidades da RME estão em sua grande maioria nas regiões periféricas seguramente nas escolas é grande o número de alunos participantes de atividades no contraturno escolar vinculados à famílias beneficiárias do Bolsa-Família.

positivo junto às comunidades locais, em geral com recursos limitados para assegurar atividades culturais, cursos de idiomas e cuidadores para acompanhar seus filhos no tempo que não estão sob a responsabilidade da escola pública.

As tensões e ajustes por parte dos gestores não sugerem, contudo, uma mera escolarização das experiências oferecidas, mas o enfrentamento de uma questão crucial: a função social da escola sob as novas orientações legais que preveem a educação integral – algo renegado pela própria SMED na profundidade e amplitude que o debate mereceria e em menor grau pela própria ATEMPA, que ficou atônita e sequer esboçou uma reação à situação, seja em torno da presença do privado e das ONGs nas escolas, seja em torno da fragilidade das concepções de educação integral por parte dos gestores e dos executores.

Me ative aos documentos produzidos como forma de comunicação da direção da Associação com o conjunto da categoria. Eles representam as posições da direção, já que pela própria característica não há espaço e nem se constituía como propósito que eles acolhessem artigos dos educadores da base das escolas.

O centro das políticas na segunda das gestões pedetistas foi, sem dúvida, a ênfase dada à Educação Integral, programa caro ao PDT. Sobre ele, a ATEMPA pouco ou nada incidiu. Apenas um pequeno texto ao longo do processo pode ser localizado no jornal da entidade, principal veículo de comunicação com sua base social.

As salas de aula de todas as escolas devem ficar lotadas, atendidas por professores contratados, para que sobre recursos para atividades estranhas à educação, com projetos populistas que mantenham jovens e crianças guardados da sociedade, por monitores e oficinairos, até os 18 anos, quando então podem, sem escolarização, juntar-se à massa da população privada dos mínimos direitos a uma vida digna? Somos a favor da escola aberta, desde que ela ofereça complementos curriculares, atividades qualificadas por supervisão e execução pedagógica.

Fala-se no fim dos ciclos, porque os ciclos não ensinam. Claro, pois quem ensina é a escola seriada, meritocrática, que historicamente atendeu camadas privilegiadas da população. Quem ensina são os altos índices de evasão e repetência; é uma escola sem professores volantes, sem laboratórios de aprendizagem e informática, sem biblioteca. (...).

(Ensino Fundamental: o engodo da escola integral. Jornal da ATEMPA. n. 37. Abril de 2009, p.2).

Note-se que o centro da crítica se coloca no contraponto que argumenta a falta de professores nas escolas em detrimento das atividades levadas a frente por “projetos populistas” que se utilizam de monitores e oficinairos sem supervisão e capacitação pedagógica. Não transparece nenhuma crítica ao regime de parceria público-privada, a destinação de recursos públicos para ONG’s e fundações

privadas. Tampouco é traçada qualquer relação com as políticas mais amplas de onde emanam tais orientações. Por fim, o texto realça o que julga ser o motivo da falta de qualidade dos ciclos, a falta de recursos humanos. Embora ela existisse pontualmente, certamente de longe se tratava disso.

Apesar da denúncia recorrente da falta de professores nas escolas, para o atendimento aos alunos nas atividades comezinhas, a ATEMPA não problematizou o deslocamento de professores de sala de aula comum para o atendimento da educação integral, em especial para atividades esportivas.

A escola pública, nessa lógica, paulatinamente passa a assumir um caráter recreativo-assistencial, com a presença de educadores comunitários, tutores, monitores, em um claro caminho de precarização das condições de trabalho em nome da oferta de um capital cultural destinado àqueles que historicamente foram desassistidos. Parece claro nessa equação que, quanto menos professores, melhor a escola pública em um movimento deliberado de esvaziamento do papel intelectual dos professores de carreira, efetivos no quadro funcional.

A julgar pelas próprias ações dos gestores vinculados ao trabalhismo, a concepção da Escola Integral parece estar assentada em iniciativas bastantes distantes de qualquer preocupação de natureza pedagógica. A política de investimento em oferta aos alunos de calçados, uniformes, assistência para transporte, oficinas culturais e esportivas parece indicar claramente a concepção em vigência: a de uma política de assistência de caráter suplementar à escola.

De algum modo a quase apatia da Associação em relação às políticas de educação integral no período podem ser atribuídas também a uma dificuldade de se opor a uma iniciativa que tem amplo apoio no seio das próprias comunidades escolares, compostas majoritariamente por famílias de classes populares.

Afinal de contas, como nos informa a boa tradição advinda das produções de Gramsci (1982), Williams (1979) Apple (1997, 2003) e Hall (2011), a hegemonia não é uma imposição “do alto”, mas perpassa pelo conjunto de nossas ações cotidianas, colonizando o senso comum, no qual acabamos por produzir e justificar o processo de dominação.

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de "ideologia". nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como •manipulação" ou "doutrinação". É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constitutivo e constituidor - que. ao serem

experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada (...). (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Gandin e Hypolito (2003) nos auxiliam a compreender esse fenômeno com muita nitidez. Afirmam os pesquisadores que nenhum discurso torna-se dominante se não estiver, mesmo que parcialmente, ligado ao senso comum.

Os grupos hegemônicos transformam seu discurso em hegemônico porque são capazes de “convencer” os grupos dominados a usarem suas “lentes” para “enxergarem” a realidade e guiarem suas ações da vida cotidiana. A hegemonia ocorre, então, quando o discurso dominante transforma assim mesmo em conhecimento privilegiado no interior do senso comum, quando esse discurso é capaz de articular a si mesmo com elementos de “bom senso”. (GRAMSCI, 1997). (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.75-76. Grifos e aspas no original).

No caso da SMED é notável a combinação entre o que se pode considerar uma falsa descentralização pedagógica, no sentido de discursivamente assegurar a autonomia das escolas, através de seus PPPs e REs (na verdade, engavetados há anos segundo críticas denúncias contundentes dos educadores) e, por outro lado, realizar um forte investimento na ampliação da educação de tempo integral.

Educação em Tempo Integral

A educação integral, em Porto Alegre, é oferecida para mais de 23 mil alunos. O projeto Cidade Escola tem foco na educação integral. Além das 34 escolas municipais de educação infantil que atendem durante todo o dia, mais 48 escolas de ensino fundamental também oferecem oportunidade de os alunos desenvolverem outras habilidades, aliadas às disciplinas curriculares, com a finalidade de promover uma formação mais ampla ao aluno. Na educação integral também é dada atenção à saúde dos estudantes, com parceria envolvendo postos de saúde das comunidades. Porto Alegre, conquistas e desafios. (Agenda 2012. SMED, 2012).

Em um estudo recente do programa, Moreira (2013) identifica o quanto a proposta de Educação Integral precisa ser vista em uma perspectiva ampla, já que camadas de referências e concepções se sobrepõem, agora assumida como programa de governo com decisivo aporte de recursos que vai ao encontro de uma política pública que tende a se consolidar. Ao investigar as relações entre o Programa e o currículo formal no município de Esteio (RS) a autora identificou a inconsistência dos projetos pedagógicos das escolas, seja da administração centralizada, seja das escolas e o quanto ele acaba tendo um caráter meramente

compensatório dirigido aos estudantes das classes populares, tão-somente agregando um complemento ao currículo escolar hegemônico, em boa medida pela presença de educadores voluntários. Conclusões similares puderam ser observados a partir de uma pesquisa em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, na qual o papel de reforço escolar, nas áreas de matemática e alfabetização, sem qualquer discussão programática, combinado com oficinas *lights* puderam ser percebidos como dominantes (PENTEADO, 2014).

A percepção da conexão entre as políticas locais dos gestores pedetistas e as políticas federais parece ser clara para uma das representantes do grupo minoritário que compunha a direção da ATEMPA no período recente (2010-2013), apesar de não se ter força interna o suficiente para aprofundar o debate na rede.

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-diretora do SIMPA).

Acho que tem um casamento perfeito assim entre as políticas do governo federal e o governo municipal aqui, por quê? Porque o governo municipal aqui, até como uma característica, uma marca do PDT histórica, a questão da escola integral, da educação integral? E a gente vê essa iniciativa de uma forma muito torta digamos assim, muito precária, buscando ser aplicada aqui na rede municipal. E os programas do governo federal Mais Educação, esses programas assim acabam contribuindo porque é uma forma precarizada de oferta de educação integral, todo mundo sabe disso na medida em que enfim, os trabalhadores contratados são tratados de forma precarizada, na medida em que não funciona de uma forma integral, na medida em que funciona algumas horas por dia, na medida em que não contempla todos os alunos da escola, enfim, uma série de questões que a gente sabe. E o governo municipal aqui acaba utilizando essas políticas federais, pra justificar e afirmar que está oferecendo educação integral, e hoje a gente tem toda uma discussão da oferta da educação integral. Ainda hoje de manhã na minha escola a gente estava fazendo essa discussão porque agora a Secretaria de Educação é, enfim, está exigindo que todas as escolas municipais tenham pelo menos uma turma de educação integral. A gente sabe que tem duas ou três escolas aqui na rede municipal que realmente funcionam de forma integralizada, como deveria ser ou como a gente gostaria que fosse na sua amplitude enfim. Mas a educação integral oferecida hoje na escola fundamental regular, digamos assim que não é integral, totalmente integral é extremamente precarizada. Não tem recurso humano, não tem recurso financeiro, não tem infraestrutura física pros alunos porque enfim, tu precisa lavar os lençóis, tu precisa de alguém que fique com as crianças ao meio dia (...). Não existe uma proposta pedagógica discutida pra essas turmas, enfim, é tudo meio assim, a Secretaria manda e tu vai lá e dá um jeito de fazer de alguma forma, com os recursos que tu tem na escola pra atender turmas ditas normais.

A justificativa, incontestemente no cenário recente pelo amplo apoio à chamada

Educação Integral³⁶² por todas as forças políticas organizadas, da extrema esquerda à direita mais rotunda, parece também ter amarrado os educadores e suas entidades representativas, a ponto da tônica das reflexões se dar em torno de sua operacionalização, de “como fazer ela acontecer”, já que ela está consagrada também no PNE recentemente aprovado³⁶³. Todavia, foi possível detectar posições distintas como o programa da chapa de oposição de 2013, composta de membros do PSTU , PSOL e independentes:

A EDUCAÇÃO INTEGRAL QUE DEFENDEMOS NÃO É A QUE ESTÁ SENDO IMPLEMENTADA PELO MEC E REDE MUNICIPAL!

Sob o macrocampo conceitual de Cidade-Escola toda atividade realizada em contra-turno na rede municipal é considerada como implementação de Educação Integral. Para nós, O PROJETO DO MEC DE INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TEM ABERTO O CAMINHO PARA A PRIVATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO! Nesse sentido, o que a SMED vem implementando é sim um projeto do Governo Federal que criticamos!

NÃO É A EDUCAÇÃO INTEGRAL DEFENDIDA HISTORICAMENTE PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCADORES!

A formulação conceitual de Educação Integral, assim como o conceito de Educação ao Longo da Vida, pressupõe condições básicas de infraestrutura para que, de fato, crianças, jovens e adultos tenham acesso irrestrito à escolarização formal e informal. O que de fato temos nas escolas é o oferecimento de diversas atividades/convênios de cunho assistencial que enredam a escola num emaranhado de tarefas desvinculadas/desconectadas do fazer pedagógico de seus docentes. Ao não garantirem a infraestrutura necessária às tarefas administrativas/burocráticas, tais atividades sobrecarregam a instituição escolar.

MAIS EDUCAÇÃO?

Talvez o Programa que mais sintetize a não-integralização da educação seja o Mais Educação. Estudando o projeto do MEC percebe-se duas enormes contradições sentidas diariamente nas escolas que adotaram o Programa (...). NÓS DA CHAPA 1 SOMOS:

362 É pertinente lembrar que do ponto de vista dos dispositivos legais, há desde a a LDBEN 9394/96 um indicativo no artigo 34 que orienta que seja ampliada progressivamente o período de permanência na escola, para além das quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula. Aliás, lei essa que teve como autor Darcy Ribeiro, substituindo a proposta de PNE da sociedade brasileira (VALENTE,2001). O PNE de 2001, o aprovado pelo parlamento, embora tenha sido vetado pelo executivo (gestão FHC), previa como meta do Ensino Fundamental “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.”

363 O novo PNE institui em uma de suas diretrizes a ampliação progressiva da jornada escolar. Uma das metas prevê a oferta de “ educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Uma das nove estratégias para a operacionalização da meta prevê, com maior precisão oferta igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, mas que coexiste com uma outra que prevê o estímulo a oferta na rede pública “por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino” (PNE, 2014, p.26). A alusão ao Sistema S aqui é explícita e deixa muito claro o caminho a ser seguido: ampliação das PPP’s. Uma análise consistente sobre esse tema pode ser encontrada em ADUFRJ/COLEMARX/Fac.Educ/UFRJ (2014).

- CONTRA O ESTABELECIMENTO DE CONVÊNIOS QUE PRIVATIZAM E PRECARIZAM A EDUCAÇÃO (Parcerias Público-Privadas);
- POR UMA INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE VINCULADA AO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA!

Um depoimento colhido que apresento a seguir é ilustrativo do quanto se torna paradoxal essa temática, no seio das próprias lideranças sindicais. Trata-se de uma das lideranças mais influentes ainda hoje na política da ATEMPA, na qual seu grupo político se faz representar, o CEDS.

Carmem Padilha (Ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

CP – Eu defendo a escola integral. Eu acho que essa seria a grande saída para a população brasileira, pra nós, pra gente dar um salto seria uma escola de turno integral, mas uma escola de qualidade, onde houvesse educação nos dois turnos. Realmente fosse com todas as condições. Essa escola de, como é que é... a integralização que eles colocam é o populismo, deles, do PDT, porque o que a gente vê é a terceirização através das oficinas, porque na realidade as crianças continuam elas tendo aula, tendo um..., a escola enquanto a gente imagina é num turno, no outro turno tu vai preenchendo com que for possível. Quer dizer, aquilo meio, que tu não deixa a criança na rua ou com uma creche de fundo de quintal mas não é muito mais do que isso. Mas isso é muito pior porque não é só o problema da criança que está ali, mas o que, as consequências para a escola como um todo. Porque mesmo para minimamente as coisas se dêem com alguma qualidade, isso exige um sacrifício de todos porque aí assim ó, é o espaço de todos que está sendo diminuído, em termos de espaço físico, mas também de cuidado, de atenção, de energia que tu gasta que a escola deprende, pra dar conta daquelas duas turminhas, enfim, para dizer que está havendo integralização. Então eu acho muito complicado isso assim, eu acho que, eu vejo na Cleci assim ela, a preocupação pra mim dela não é com a educação, é meter, levantar algumas bandeiras pra que o Fortunati possa apresentar enquanto feito do seu governo, entende? É muito mais isso, e isso custe o que custar, porque isso pode ser sacrificando os projetos das escolas, e isso significa também, pisando em cima dos professores...

MM – Da autonomia das escolas.

CP – Da autonomia e com autoritarismo, com assédio...

Outro depoimento bastante esclarecedor foi o tomado de outra educadora que participou ativamente do processo de debate junto a SMED na condição de representante da ATEMPA no CME. Em sua percepção o desafio colocado está em não se contrapor a proposta em si, mas no debate em torno do currículo escolar, como veremos:

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Tu não pode fazer o discurso quanto a educação integral porque ela é boa, tu não pode dizer abaixo a educação integral. Então é fica difícil o nosso contraponto. Porque seria fácil de dizer, abaixo isso é uma porcaria, ninguém quer. Não! O mundo inteiro quer, e a gente sabe que é uma coisa, uma questão que qualifica a educação integral. Aí, tu não pode dizer não. Aí tu diz, ah mas tem que qualificar, mas aí não mexe no conteúdo entendeu. Não trabalha no conteúdo, qual é o conteúdo da escola? É o currículo. E aí o que nós estamos fazendo, eu sempre digo, eu não sou contra escola de samba, grupo de pagode, a capoeira, não sei mais que tem lá, sabe? Só que se tu quer qualificar a questão do currículo, tu tem que fazer um currículo de turno integral. Aí de manhã é uma escola tradicional, comum corrente com a base curricular, primeiro período, segundo período, terceiro, quarto sei lá, algumas escolas avançam e fazem dois períodos, que seja. E de tarde é aquele monte de oficinas que não articulam em nada com isso e aí, não é que elas perdem tempo, claro os jovens se divertem, eles tem acesso a algumas coisas que eles não teriam, mas na questão do ensino e aprendizagem, na questão de acesso ao conhecimento para a emancipação dessas comunidades, eles não vão adiante. Eles tem pouco tempo, é pouco tempo. Se tu vai botar no papel em termos de tempo ali que está no estudo, eu não estou dizendo que o estudo é sentar na cadeira e copiar do quadro, mas de tu ter um projeto que articule, não tem. Não tem. Mas aí que a entidade não faz essa discussão entendeu, aí como é que tu vai ser contra o turno integral?

Moreira (2013), em seu projeto inicial de tese de doutoramento que se debruça sobre as políticas educacionais em Porto Alegre faz uma interessante relação, lembrando que o Projeto de Educação integral da SMED busca, ainda que não declaradamente, das bases construídas com a difusão do conceito de Cidade Educadora uma inspiração que descentra o processo educativo na relação professor-aluno e abre espaço para se pensar a cidade como um espaço de educação do cidadão. Esse canibalismo pedagógico, de apropriação e ressignificação de referências na verdade esteve presente ainda na última das gestões petistas, onde o forte debate interno entre agrupamentos políticos petistas levou a que fosse afastado o Secretário José Clovis Azevedo e com ele a referência da Escola Cidadã. A SMED, nos próximos dois anos (2001-2002), teria uma gestão conduzida por Eliezer Pacheco que institui como marca da gestão a Cidade Educadora, no contexto de adesão da Administração Municipal à Associação Internacional de Cidades Educadoras, a partir da experiência de Barcelona na Espanha e da sua propagação com a realização das primeiras edições do Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre³⁶⁴.

Os próprios idealizadores e coordenadores da proposta, como Moll (2012, p.141-142) registram desafios quanto de superação do paralelismo turno e

364 Morigi (2004, 2010) se dedicou ao tema em suas pesquisas e uma referência inicial para uma análise de seus fundamentos e diálogos com a política educacional em Porto Alegre pode ser encontra-se na coletânea de ensaios organizada por Toledo, Flores e Conzatti (2004).

contraturno nas escolas, “do que pode parecer dois currículos”, do “equilíbrio necessário” entre o tipo de atividades oferecidas, da intersectorialidade escola-políticas públicas-comunidade e a formação dos agentes que a operam sob o paradigma da educação integral.

Apesar da ATEMPA ter, em especial a partir de 2009, tematizado a falta de recursos humanos nas escolas³⁶⁵ e acentuado o efeito do fenômeno, como a sobrecarga de trabalho, aumento do estresse e o adoecimento dos professores, nos argumentos colocados não se questionou o grande número de educadores sociais contratados para a chamada educação de turno integral, nem tampouco o deslocamento de colegas concursados que atuavam no atendimento regular para o atendimento a projetos no contraturno da escola.

Em seu programa o grupo vencedor das eleições em 2010 para a direção da ATEMPA, já com uma composição mais larga que o campo petista, expunha com clareza duas propostas que revelam a compreensão do tema.

- ampliação de atividades (turno integral) na Rede articulada com a proposta pedagógica de cada escola;
- não precarização do serviço público que substitui os trabalhadores por: trabalho voluntário, terceirização, contratos de prestação de serviços.. (Chapa 1 – Educação e Luta. ATEMPA. Programa. 2010).

Fica claro o apoio à iniciativa da concepção vigente em torno da ampliação da carga horária das escolas, mas sem qualquer problematização quanto a concepção, método ou oferta das atividades existentes nas ofertas do que a SMED denominou de Educação de turno integral. Por outro lado, o segundo item do programa destacado faz uma ressalva quanto a defesa do serviço público e a não utilização de outras formas de vínculo como a terceirização e contratos de prestação de serviços, o que se sinaliza um invlexão mais crítica do diapasão que até então vigorava.

A própria Educação Integral é um conceito que carrega um conjunto bastante distinto de sentidos. Etimologicamente, integral nos remete a ser ou torna-se inteiro, buscar a inteireza e a completude de algo ou alguém. Para tanto, é necessário construir relação das partes com o seu todo, a oferta e unidade no diverso no processo educativo está no centro da definição. Pode ser entendido, por exemplo, como tem pautado educadores de tradição marxiana, como um princípio educativo,

365 Rede Estadual de Ensino: nós, Rede Municipal de POA, somos vocês amanhã?. ATEMPA ALERTA!.

que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e forme os trabalhadores para serem dirigentes de uma nova ordem social e moral mais ampla no tecido social. Tal concepção, que dá centralidade ao trabalho, supõe uma articulação entre conhecimentos e disciplinas, em abordagens de cunho interdisciplinar, transdisciplinar ou transversal, com base em uma formação omnilateral, orientada para a emancipação humana, a partir da percepção da totalidade das relações sociais onde a vida acontece (FRIGOTTO, 2012).

Essa possibilidade, a da disputa de uma concepção de educação integral desde referenciais críticos mais contundentes e ancorados em uma perspectiva ampla de formação social e humana, sequer foram esboçados nas elaborações da ATEMPA, o que parece demonstrar a distância de uma formulação crítica sobre o tema e, por outro lado, a adesão ao senso comum em torno dos benefícios da permanência das crianças no “tempo integral” e a inevitabilidade de fazê-lo de forma precarizada. A face mais pobre desse debate justamente reside na oferta de atividades complementares que secundarizam o papel do ensino público, desvalorizam o papel dos professores e ao mesmo tempo se abre para a introdução das parceria público-privadas junto a ONGs e fundações do Terceiro Setor no âmbito das unidades de ensino.

No segundo semestre de 2010, em setembro e outubro, o tema seria debatido no CR das escolas. Na oportunidade, várias críticas vieram das unidades³⁶⁶ acerca de como o Programa estava chegando nas escolas. Entre elas, as de que a lógica da SMED era o “mais” recursos, “mais” verbas para gastar, de que estava se configurando uma outra escola dentro da existente, com educadores contratados que sequer participariam das reuniões e eram desconhecidos do grupo. Além disso, denunciava-se o esvaziamento do debate curricular com um duvidoso vínculo das oficinas ofertadas com as metas de melhoria do IDEB, além de problemas de estrutura nas escolas para o atendimento dos alunos, com uma notável sobrecarga de trabalho para as equipes diretivas. Uma professora afirmou na oportunidade, sintetizando o risco percebido: “onde passa um boi, passa uma boiada”, se referindo a presença de ONGs, fundações e educadores contratados e sem formação nas escolas³⁶⁷.

366 Anotações. Marco Mello. Conselho de Representantes. 07 de outubro de 2010. ATEMPA.

367 Ibidem.

Embora tenha sido encaminhada e aprovada a realização de um seminário para o aprofundamento do tema, com painelistas convidados e preparação da rede, o assunto não teve maior atenção por parte da direção da ATEMPA, que encaminhou um documento de diagnóstico das escolas e registrou o debate de forma a problematizar o *método* de implantação do Programa, como se observa na memória do encontro, encaminhada às escolas:

A direção da Atempa apresentou algumas preocupações como: a implementação do projeto Mais Educação não foi discutido com as escolas; o projeto se sobrepõe às atividades escolares, ocupando inclusive os já insuficientes espaços físicos; representa uma sobrecarga de trabalho para as equipes diretivas, ao mesmo tempo em que está desarticulado do PPP; revela-se como instrumento de terceirização do trabalho pedagógico; não cumpre o papel de qualificação da educação e nem se configura como educação integral.

A Atempa sugeriu que as escolas façam esse debate/avaliação e elencou algumas questões a serem aprofundadas como: quais as dificuldades enfrentadas na implementação do programa? como foi a implementação?, houve debate com a comunidade e adesão real da escola?; quais as razões que levaram à adesão? entre outras.(Conselho de Representantes ATEMPA. 07 de outubro de 2010).

O documento para o diagnóstico encaminhado às escolas apesar de contemplar algumas das preocupações pelos educadores de base das escolas, por ser demasiadamente detalhado, com muitas perguntas, a maioria sobre o processo de implementação e de caráter descritivo, acabou esvaziando a demanda. Sem uma preocupação em debater o mérito e a concepção da iniciativa, a direção da ATEMPA acabou por responsabilizar as próprias escolas pelo baixo retorno da iniciativa.

No início do ano letivo de 2012, na primeira reunião do CR da ATEMPA do ano, novamente o tema viria à baila, trazido por representantes das escolas, e com grande participação dos presentes, com um destaque para a presença dos educadores contratados nas escolas³⁶⁸. É apresentada e aprovada a proposta de um seminário de formação específico para discutir e aprofundar o tema da Educação Integral, mas a proposta não é levada adiante em meio à mobilização da campanha salarial. O assunto é abandonado pela direção. A dificuldade de enfrentar o tema, espinhoso e controverso, mesmo com uma composição híbrida na direção da ATEMPA, com integrantes não petistas, acabou levando a uma espécie de resignação e o espírito questionador arrefeceu.

368 Diário de Campo. Reunião do CR-ATEMPA. 27 de março de 2012. Marco Mello.

Turno Integral – a SMED divulga o avanço do turno integral em todas as escolas, mas sabemos como isso acontece na prática: esgotamento e insuficiência de espaços físicos e materiais, atendimento a uma pequena parcela dos estudantes, dificuldade das escolas em contratar oficinairos qualificados para o Mais Educação, desarticulação com o projeto pedagógico, entre uma infinidade de problemas; as escolas têm de se virar para cavar espaços inexistentes, adequando e improvisando locais, restringindo a qualidade de recursos materiais e humanos para o currículo formal, já que alguns professores são destacados, sem substituição ou aguardando nomeados novos, para os projetos do programa Cidade Escola. Há resistência por parte dos estudantes em frequentar, já que é opcional, resultando que os que mais precisam acabam não frequentando. Temos que discutir o que é de fato escola de turno integral! (Boletim ATEMPA Alerta. Março de 2012. p.2).

Essa manifestação teria um desdobramento no segundo semestre do ano, ainda que o diagnóstico da necessidade de discutir a “escola de turno integral” tenha sido feito a partir dos problemas operacionais, sem alguma formação ou elaboração de algum subsídio que possibilitasse um aprofundamento do tema. A falta de debate em torno do tema acabou por despolitizar o conflito, retirando os elementos de fundo que ajudariam a situá-lo no substrato das relações de classes e projetos políticos mais amplos, que exigiram uma lente crítica para perceber a profunda mudança de fronteiras entre Estado e sociedade civil, entre os setores público, privado e comunitário.

Na própria direção da ATEMPA, a percepção do fenômeno foi lida de modo apurada, em uma perspectiva de uma de suas diretoras que destaco a seguir.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–Adjunta/SMED).

A discussão do Mais Educação (...) o que que nós tivemos? Nós até, naquele momento, queríamos fazer o debate do que é o componente curricular para além, o que que é essa educação integral e tal, só que isso esmoreceu e esmoreceu muito porque as escolas não toparam esse debate, pô é uma super-grana, alguns nos chamaram no canto e nos disseram: Vocês querem chegar aonde, porque isso é uma grana muito maior do que a verba da escola. Quer dizer, nós vamos tirar isso aí, vamos botar o que no lugar? Então algumas políticas assim que a gente poderia ter disputado um pouco mais no currículo, realmente nós íamos ficar falando sozinho. (...) Nós sempre defendemos a gestão democrática, nós sempre defendemos um currículo emancipatório e tal, nunca fizemos uma meia boca nesse sentido de explicitar pessoalmente qual era a perspectiva. Mas algumas coisas realmente ia ser uma luta solitária que ia descaracterizar totalmente, então essa por exemplo, do que que é, porque hoje nós temos no município bom, o Mais Educação agrega um recurso importante, agrega (...).

A análise da dirigente demonstra uma preocupação que se encontra distante de um suposto alinhamento mecânico às políticas amplas. Revela a preocupação de “não ficar falando sozinha”, porque percebe o senso comum enraizado nas próprias escolas, uma tema recorrente na avaliação da dirigente. E se refere também a um importante mecanismo que funcionou para os gestores como uma atração adicional: a ampliação dos recursos financeiros para gestão das escolas.

Vários pesquisadores, com vieses que procuram ir além da aparente democratização das ações e eficácia no planejamento têm destacado o quanto essas medidas tem impactado a percepção dos gestores. É o caso de Oliveira (2009), que indica que iniciativas como essas, em torno do Programa Mais Educação, consolidam o que já vinha se desenhando nos governos FHC: um “governo à distância” que combina a fixação e cobrança do cumprimento de metas com a descentralização administrativa e a autonomia dos sistemas para sua execução, ou seja, uma relativa liberdade na execução, mas orientada e condicionada por objetivos mais amplos.

Para os educadores nas escolas, a relativa liberdade de aplicação dos recursos leva a uma sensação de maior poder na destinação dos mesmos, que cria uma sintonia com o genérico discurso de busca de maior transparência, eficiência e acolhimento das demandas das comunidades locais.

No próprio balanço da aliança governista local, esse fenômeno é contabilizado como altamente positivo, quando se preparava um novo período de gestão:

Entre 2005 e 2007 foram investidos em obras, mediante repasse direto às escolas, R\$ 25 milhões, 82,6% superior aos três primeiros anos da gestão passada. Estes recursos são gerenciados, em grande parte, pelos próprios conselhos escolares, como forma de promover a gestão descentralizada e democrática da educação, promovendo a autonomia de cada comunidade nas suas microrregiões. (PROGRAMA, 2008, p.47).

Um outro elemento foi significativo para que os trabalhadores não elevassem o tom em relação à iniciativa. A SMED, ao operar com dois programas conjugados (Cidade Escola e Mais Educação), proporcionou para as escolas que educadores das próprias unidades pudessem assumir, a partir do Cidade Escola, projetos com destinação de carga horária, a própria coordenação do programa na escola, gerir recursos adicionais, assumir visibilidade em função do trabalho realizado e projetar

as próprias escolas e suas direções. Esses foram fatores que certamente inibiram críticas, especialmente por questões de ordem corporativa e por se tratarem de atividades por vezes já consolidadas e com prestígio na RME, todas geridas por educadores concursados. Entre os muitos exemplos, é possível citar a Orquestra Heitor Villa Lobos, o Ballet das escolas Loureiro da Silva e Ana Íris do Amaral e uma Big Band, envolvendo quatro das escolas da RME³⁶⁹. Houve, portanto, uma tentativa de equilíbrio evidente no sentido de auferir as vantagens no gerenciamento de recursos humanos e recursos financeiros adicionais para os projetos – ambos capitalizados pelas direções das escolas como uma cota adicional mais ou menos livre para investimento. A direção da ATEMPA, não desejando se indispor nem com as direções nem tampouco combater as políticas ambíguas do governo federal, preferiu calar sobre o tema.

A grande penetração dos programas do governo federal destinados ao Ensino Fundamental impactaram diferentemente setores presentes na direção do ativismo docente. Para um setor mais crítico e consciente dos impactos algumas amarras da própria composição na direção da ATEMPA impediram a publicização das avaliações mais críticas, associado a uma visão que está enraizada na própria base, como se percebe no depoimento de uma diretora da Associação, vinculada ao CEDS, ao se referir às tensões internas com o campo petista:

Ana Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-diretora do SIMPA).

(...) A produção escrita, a produção do *site* era incumbência delas, desse setor, desse campo. E que pese que tudo a gente evidente, a gente discutia na diretoria da ATEMPA, a diretoria de comunicação era a pessoa que representava essa pasta era enfim, alinhada com o governo federal. Mas não acredito que tenha sido só isso, eu acho que a nossa categoria é até olhando assim, saindo um pouquinho fora da ATEMPA assim olhando pro SIMPA, acho que quando é, quando foi necessário a gente fez essa crítica, ao governo federal. Mas eu acho que tem uma coisa da gente ficar muito dando conta das nossas políticas internas mesmo, assim porque mesmo na direção anterior, toda vez que a gente teve que comprar brigas a gente comprou enfim, mas eu acho que é um vício meio nosso assim, a gente vê mesmo assim dentro da categoria (...) e a gente é tão atropelado pelas questões que a gente tem que dar conta, das políticas locais, digamos assim no teu dia a dia, principalmente frente a essa governo, frente a essa Secretaria, é tanta coisa que a gente tem para dar conta da política local que eu acho que falta um pouco assim de espaço até para a gente aprofundar. (...)

369 Cidade Escola. Relatório de Atividades. PMPA. 2010. p.104.

6.2.4 Concurso público e parcerias público-privadas

Concurso público

No início do ano de 2009 a Prefeitura Municipal encaminhou projeto à Câmara de Vereadores no qual solicitava a autorização para realizar a contratação emergencial de mais de uma centena de professores para atuarem nas escolas sob a jurisdição da SMED. Segundo a Secretária de Educação, o concurso público realizado não teria sido concluído em função de um mandato de segurança impetrado por uma concorrente questionando os critérios de avaliação da prova de títulos.

Para a ATEMPA, o governo teria encaminhado tardiamente o concurso e de forma atabalhoada, deixando de fazê-lo em 2008, o que contornaria o período eleitoral e evitaria a falta de recursos humanos nas escolas. Em fevereiro de 2009, com o concurso sob júdice, a SMED teve a aprovação da petição junto à Câmara de Vereadores e encaminhou contratações emergenciais de 159 professores³⁷⁰. Apesar de ATEMPA e SIMPA tentarem impedir judicialmente, a medida foi reeditada, ferindo a garantia de ingresso no serviço público apenas por concurso público. Além disso, vários relatos indicaram uma seleção com critérios duvidosos e que pecaram pela falta de profissionalismo.

Ao realizar contratos para educadores, mesmo em caráter emergencial, se recolocava novamente a questão de barrar o favoritismo em processos seletivos sumários, abertos à indicação política dos gestores de plantão com possibilidades de efetivação. Esse procedimento, relativamente comum até a nova constituição de 1988, permitia a admissão de professores com a falta de critérios impessoais, assim como a relocação e mesmo a demissão ou penalização em relação à lotação e relações de trabalho, na medida que não havia uma regulamentação traduzida do ponto de vista legal, agravado pelo período de arbítrio que precedeu em duas décadas a abertura política da década de 1980. De outro lado, tal medida colocava em xeque a isonomia na forma de ingresso e na carreira dos trabalhadores efetivados. Daí, as fortes manifestações realizadas pela ATEMPA junto com o

370 SMED finaliza contratação emergencial. Jornal Correio do Povo. 20 de março de 2009.

SIMPA³⁷¹, que já vinha no período fazendo constantemente uma forte campanha contra o processo de terceirização na administração municipal.

CONTRATOS DA SMED GERAM PROTESTO

O Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (Simpa) e a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município (Atempa) realizaram ontem um protesto em frente à prefeitura. Professores concursados e aprovados no último concurso público – e ainda não nomeados – contestaram o processo de contrato emergencial de 158 novos professores que a Secretaria Municipal de Educação (Smed) está realizando.

Ao lado da fila dos candidatos às novas vagas, os professores manifestaram a contrariedade à prática que 'inaugura uma nova forma de ingresso, prejudicando alunos e professores', segundo a presidente do Simpa, Carmem Padilha. Para a Smed, os contratos emergenciais têm vigência de até 120 dias. Devido a mudanças no edital do último concurso, a secretaria optou pelas contratações emergenciais. 'Ainda aguardamos a prova de títulos dos selecionados para, só então, realizar a nomeação e a contratação dos professores', disse a secretária Cleci Jurach.

Para a diretora geral da Atempa, Isabel Medeiros, porém, isso não é suficiente. 'Fizeram plantão para realizar as entrevistas às contratações emergenciais, porque não fizeram o mesmo para avaliar os títulos, já que só faltava isso para a nomeação?', indagou. 'Daqui a dois meses, esses professores serão substituídos por nomeados. Imagine o prejuízo no processo de aprendizagem dos alunos', avaliou Isabel.

Os promotores do Ministério Público Estadual recomendaram ao Executivo chamar à contratação emergencial os professores que passaram no último concurso. Simpa e Atempa repudiaram a possibilidade, por entenderem que estariam aprovando a medida adotada. (Contratos da SMED geram protesto. Jornal Correio do Povo, em 14 de março de 2009).

Diante da falta de reação por parte da SMED ao final do primeiro semestre, uma forte mobilização foi organizada com o objetivo de fustigar a SMED em relação ao concurso público pretendido. A esse ponto, considerado central documento de chamamento à manifestação pública, foram agregadas ainda questões em relação ao processo de formação e assessoria às escolas, relações com as equipes diretivas das escolas, como se percebe na leitura do documento transcrito.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, DEMOCRÁTICA E DE QUALIDADE

A Rede Municipal de Ensino construiu, nas últimas duas décadas, um processo de gestão democrática e de debates pedagógicos que ganharam visibilidade em nível nacional.

Somos responsáveis, na cidade, pelo atendimento da população que mais sofre com a situação de miserabilidade social e econômica, desconhecida pela escola tradicional e outros equipamentos do Estado.

Esse processo, durante o referido período histórico, teve duas ducções: es Trabalhadores em Educação comprometeram-se com o aprimoramento da formação e com a abertura da escola para a participação da comunidade,

371 Para uma visão ampla do processo acelerado e intenso de terceirização no serviço público municipal em Porto Alegre uma boa cobertura do período, desde a perspectiva dos dirigentes do SIMPA, pode ser encontrado no pioneiro trabalho de Corrêa (2014).

bem como democratização do sistema. Porém, as gestões da SMED atuaram no obscurecimento de espaços do debate pedagógico, bem como se pautaram pelo respeito à gestão democrática na elaboração das políticas educacionais, com seminários, conferências, assessoria pedagógica e institucional.

Na atual gestão da SMED, todo esse processo foi rompido: não há assessoria pedagógica ou preocupação com essa que é a dimensão fundamental, o coração do nosso trabalho; as relações de diálogo, pautadas na democracia, foram rompidas e substituídas por práticas autoritárias, ameaças, mudanças de diretrizes sem nenhum debate com a rede.

Solicitamos à SMED audiência com a Secretária, para tratarmos das seguintes questões:

- Forma de tratamento com as direções;
- Inspeção nas Escolas;
- Retomo da data-base;
- Concurso público, atendendo ao princípio constitucional;
- Afirmação da Gestão Democrática.

09/06 - 14h - Caminhada Em Defesa da Educação Pública, Democrática e de Qualidade (do Paço Municipal à SMED)
(Em Defesa da Educação Pública, Democrática e de Qualidade. Volante, Junho de 2009. ATEMPA).

Uma expressiva manifestação no dia 9 de junho, organizada pela ATEMPA, incluiu uma caminhada dos educadores do Paço Municipal até SMED, onde se realizou ato público³⁷². Tal pressão forçou a SMED a conceder uma audiência aos manifestantes, com a presença da Secretária Municipal de Educação Cleci Jurach e sua equipe, duas semanas depois. Na oportunidade a questão do concurso público se colocava em pauta³⁷³ com destaque.

Em relação a esse movimento, o depoimento da então Diretora Geral do SIMPA, Carmem Padilha, é elucidativo:

Carmem Padilha (ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

Nós fizemos uma manifestação e conseguimos, foi a partir do SIMPA e da ATEMPA que a gente conseguiu barrar a contratação de pessoal. Foi um problema da merenda lembra também da terceirização da merenda, que eles chegaram a vir com essa proposta.(...) É, a Marilú, a Marilú. Terceirização da merenda, aí como a resistência foi muito grande ela recuou, já tinha até empresa lá de São Paulo. Lá de São Paulo!

Essa foi uma batalha ganha pela ATEMPA e SIMPA. Em 2010, foram chamados 252 professores em edital, além de um pedido adicional de nomeação de

372 Em defesa da Educação Pública, Democrática e de Qualidade. Volante. Junho 2009. ATEMPA.

373 ATEMPA alerta: informe da audiência. Avaliação da Diretoria do SIMPA e da ATEMPA sobre a audiência. Relatório. ATEMPA, Junho de 2009.

mais 30 professores. Até o final de 2009, 226 educadores tinham sido chamados, totalizando 508 professores, do início de 2009 até dezembro de 2010³⁷⁴.

Fica claro aqui o poder de pressão ampliado que a articulação da Associação com o Sindicato proporcionou, inclusive para barrar outras iniciativas, como a da terceirização da merenda escolar, como lembrou a dirigente sindical.

A luta levada a cabo para impedir a perpetuação dos contratos emergências de professores na RME, a exemplo do que acontece na SEDUCRS e em outros estados como São Paulo, onde, segundo a APEOESP, em 2010, 43,5% dos professores do estado eram contratados (APEOESP, 2011), se revestiu de grande importância porque a disputa no fundo se deu em torno da concepção de Estado e da importância de professores concursados e estáveis para garantir possibilidade de um trabalho curricular que não ficasse à mercê dos humores dos gestores de plantão.

Todavia, se essa foi uma batalha ganha, outras se seguiram, nem sempre com resultados favoráveis aos trabalhadores, como a ampliação das parcerias público-privadas, com transferência vultosa de recursos públicos e presença crescente de educadores sociais nas escolas na RME.

Parcerias público-privadas

Creio ter ficado suficiente claro que as ações da SMED operaram no período estudado com políticas que evidenciam uma adoção de uma lógica gerencialista e voltada a um duplo movimento: atender as expectativas dos valores pretendidos pelo mercado, melhoria da qualidade dos testes de desempenho e, por outro lado, atender de forma ampliada a oferta da educação não-formal nas unidades escolares, como forma de cumprir o programa pedetista em torno da educação integral. A forma de valorizar essa que foi a “joia da coroa” pedetista não foi outra que as parcerias público-privadas, através da compra de serviços por parte do Estado. Passo a examiná-la e as reações da ATEMPA a ela.

As chamadas parcerias, em uma primeira leitura, não são outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos pelo Estado para instâncias privadas, que no âmbito da educação se inscrevem mediante a prestação de serviços delimitados pelos gestores governamentais. Todavia, como esclarece Robertson (2012), elas

374 Conquistas da educação. Jornal da ATEMPA. Dezembro de 2010. p.3.

constituem uma resposta de agências como o Banco Mundial, que, sem abrir mão dos princípios do Consenso de Washington, amenizam os efeitos da privatização, sem abandoná-las, com construção de uma plataforma para avançar em seu ideário. Em suas palavras: “As PPPs não apenas uniram diferentes atores e, portanto, diferentes setores interessados e tipos de habilidades como elas ajudaram na corretagem [*broker in*], em vez de mitigação ou mediação da privatização na e da educação.” (ROBERTSON, 2012, p.290).

Nessa perspectiva, as parcerias público-privadas situam-se como integrantes de um projeto mais amplo de globalização e governação da educação voltado a construção de uma sociedade de mercado, no qual a educação passa a ter um valor mercantil, com a formação de um tipo particular de cidadão (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1135)

Elegi como forma de exemplificação três parcerias público-privadas emblemáticas na RME de Porto Alegre: com a CUFA-RS, o FECI-COLORADO e o Instituto Ronaldinho Gaúcho, todas elas ligadas à oferta da educação integral e que passaram pelo atendimento direto aos estudantes e, em uma delas, também aos educadores na área de formação. Apresento-as brevemente para depois retomar o debate geral sobre as PPPs.

a) CUFA-RS

Uma das mais polêmicas situações envolvendo a parceria público-privada, na RME se processou a partir do ano de 2011 e ainda está em curso. Trata-se do convênio realizado pela SMED com a CUFA - Central Única de Favelas, voltado à formação de educadores e de oferta de atividades culturais aos estudantes das escolas de EF da RME.

A Secretaria Municipal de Educação distribuiu nas escolas municipais, no ano de 2012, a publicação “O escudeiro da luz em Os Zumbis da Pedra”, livro no formato de histórias em quadrinhos, com 72 páginas, escrito por Manoel Soares e Marco Cena. Na obra, o personagem principal, um herói denominado Mano El, o “escudeiro da luz”, em nítida auto-promoção, salva seu irmão das drogas e da ação do chupa-almas, o vendedor de pedras (crack). A publicação, adquirida em um lote de 50.000 exemplares, sem licitação, a um valor de aproximadamente 1 milhão de reais (R\$ 750.000 para a Editora e R\$ 250.000 para a CUFA), levantou suspeita junto ao

Ministério Público Estadual e ao Tribunal de Contas do Estado, o que motivou uma abertura de processo para apuração das responsabilidades do então Secretário Municipal de Saúde, Carlos Henrique Casartelli (PTB)³⁷⁵.

Manoel Soares, jornalista e comunicador da RBS – Rede Brasil Sul, afiliada à Rede Globo, maior grupo de comunicações do sul do Brasil e um dos maiores do país, apresenta programas em rádios da rede, é colunista do Jornal Diário Gaúcho, repórter televisivo da RBS e TVCOM. Foi ainda diretor executivo da CUFA-RS³⁷⁶ e esteve no centro do episódio que foi alvo de críticas e que gerou ações dos órgãos de fiscalização no poder judiciário.

Além desse episódio, que envolveu a CUFA, a SMS e a SMED, dentro do Programa de Saúde ao Escolar, estavam previstas no convênio uma série de formações nas escolas municipais pela CUFA dentro do Circuito Papo Reto, ao longo do ano de 2012 e 2013. Em depoimento ao jornal Zero Hora, uma das Coordenadoras da entidade afirmou ter acontecido até setembro de 2013, 1.092 oficinas, 50 palestras e 50 apresentações teatrais em 51 escolas da RME³⁷⁷. Números realmente extraordinários. Coincidência ou não, depois da denúncia pública, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2013, foram lançadas às pressas três números da Revista Papo Reto pela CUFA, divulgando algumas ações realizadas em Porto Alegre (CUFA, 2013a, 2013b, 2013c).

Além da face mais visível da relação, que envolve altos valores, inexistência de licitação, superdimensionamento do alcance do trabalho e auto-promoção, a formação de professores por uma OSCIP, que pauta o que deve ser trabalhado no currículo escolar, deu maior gravidade à situação. Em que pese todos esses elementos, não houve por parte da ATEMPA nenhuma manifestação a respeito.

b) FECI-Colorado

375 Ministério Público de Contas pede que TCE investigue compra de livros pela Secretaria de Saúde de Porto Alegre. Jornal Zero Hora. 6 de Setembro de 2013.

376 A Central Única das Favelas (CUFA) no RS firmou convênio em novembro de 2011 com a SMED-POA para a realização de formações destinadas a estudantes e professores relativas à prevenção ao Crack. Segundo seu Coordenador Regional, Manoel Soares, no período de 2009 a 2013, cerca de 47.000 alunos já teriam sido atingidos no RS. (CUFA-RS, Revista Papo Reto/2013) Segundo Athayde, um dos criadores e coordenadores da entidade a nível nacional, nascida no Rio de Janeiro junto com o Rapper MV Bill, quando do lançamento de publicação comemorativa dos 10 anos da entidade, em 2011, a CUFA tinha presença em 27 estados e em diversos países da América Latina, América do Norte e Europa (ATHAYDE, 2011).

377 Câmara questiona compra do livro. Jornal Zero Hora, 05 setembro de 2013.

Criada em 1976 e em 2006 credenciada como uma OSCIP, a FECCI – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional, ampliou seu raio de ação a partir de um acordo relativo a dívidas trabalhistas com a União a qual se comprometia a ampliar o trabalho de estímulo ao esporte entre crianças e situação na condição de vulnerabilidade (FECCI, 2013). Em 2009, a FECCI assinou convênio com a SMED para a execução do Projeto Cidade Escola, o qual previa o atendimento de 15 escolas no período regular e cerca de 2.000 crianças e adolescentes, através de atividades no contraturno escolar (FECCI, 2012b). O projeto estabelecia o atendimento das crianças e jovens nas próprias escolas, nas comunidades em que as escolas municipais estão inseridas e também em outros espaços da cidade, tendo em vista ser um projeto que busca uma escola de Tempo Integral. Segundo apresentação efetuada em 2013 (FECCI, 2013), a Fundação estava presente em 22 escolas de Ensino Fundamental da RME através de oitenta educadores atuando nas disciplinas de matemática, português e atividades lúdicas. Em 2012 atendeu, segundo seus próprios relatórios, 1.896 alunos, 350 a mais em relação ao início do atendimento em 2009. Realizou ainda convênios para trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade com a FASC e executa o PROJÓVEM adolescente (FECCI, 2013).

Embora seja a FECCI-Colorado a entidade privada com maior presença nas escolas, muitas outras foram se somando, a partir da oferta da SMED e da ampliação progressiva dos repasses de recursos financeiros para a compra dos serviços.

Duas ou mais escolas, paralelas, acabam por coexistir. Não mais a divisão por anos iniciais, finais e EJA, ou escola da manhã, da tarde e da noite, tão no comum no jargão dos educadores, mas como descreveu uma educadora em uma reunião do Conselho de Representantes da ATEMPA³⁷⁸: agora se trata da “escola das aulas” e a “escola dos projetos”, “A escola da Prefeitura e a escola da FECCI, do Cidade Escola, dos Projetos”.

É ainda no mínimo curioso que as informações acerca do programa possam ser buscadas em um local que literalmente constitui-se como a referência para as escolas e educadores: não a SMED em sua sede física e em seu endereços eletrônicos e sítios virtuais, mas no próprio sítio na web da FECCI-Colorado.

378 Diário de Campo. Marco Mello. Reunião do Conselho de Representantes. ATEMPA. Março de 2013.

c) Instituto Ronaldinho Gaúcho: Letras e Gols

O Instituto Ronaldinho Gaúcho - IRG é uma pessoa jurídica de direito privado, de finalidade social, sem fins econômicos e lucrativos, sediada na zona sul de Porto Alegre em torno de um complexo esportivo construído pelo seu patrono, o atleta profissional Ronaldo de Assis Moreira e familiares. O objetivo declarado do Instituto é “promover o desenvolvimento de comunidades, fortalecendo os laços familiares e grupais através de projetos de ações educativas, sociais, culturais, de saúde e de ensino envolvendo o esporte, linguagem, ecologia, e redes de cooperação (art. 1º, §1º. IRG).

O município de Porto Alegre e o IRG em 2007 celebraram dois convênios visando à execução dos projetos “Jogos Gaúchos de Verão” e “Letras e Gols”. O atendimento seria realizado através de dois grandes eixos: a) Eixo Família: que compreendia o desenvolvimento de ações com a finalidade de atender crianças, jovens e suas famílias, tais como atendimento médico e odontológico, capacitação profissional, geração de emprego e renda, promoção da economia local, inclusão digital, criação de espaços culturais, telecentro, etc; b) Eixo Pedagógico: compreendia a realização de atividades no contraturno do horário escolar para alunos da rede municipal de ensino, através de práticas esportivas, culturais, inclusão digital, complementação pedagógica, etc. (CMV, 2012, p.38)

Relatório de atividades de 2007 da administração municipal apresentou uma caracterização inicial do programa.

Projeto Ronaldinho Gaúcho

Foi iniciado neste ano e buscou a inclusão social de crianças da RME através de projetos esportivos e culturais, além de oficinas de qualificação profissional em um espaço construído especificamente para este fim. O investimento da PMPA neste projeto foi de R\$ 651.500,00 e beneficiou mais de 300 alunos das escolas do município, (Relatório de Atividades PMPA, 2007, p.183).

Um ano após, o Programa de Governo para a próxima gestão da mesma coalizão que governaria a cidade por mais quatro anos afirmava com otimismo o compromisso de continuidade da parceria, dado o alcance que obtera nas escolas da zona sul da cidade, onde se localizara o centro esportivo do Instituto.

Projeto Instituto Ronaldinho, está sendo desenvolvido o Projeto Letras e Gols, no contraturno, em 13 escolas na região sul, promovendo a integração esportiva cultural, etc (PROGRAMA, 2008, p.45).

De fato, o programa se estendeu para 17 escolas ao final de 2008, “numa parceria entre a PMPA e o Instituto, através de atividades organizadas em cinco eixos de trabalho: aprendizagem, trabalho, informática e esporte.”³⁷⁹. A justificativa pedagógica para o estabelecimento da parceria, emitida pelo Setor de Agenciamentos Pedagógicos Coletivos da SMED, explicitava a intenção do projeto:

O Projeto Letras e Gols em parceria da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, por meio de suas Secretarias com o Instituto Ronaldinho Gaúcho constitui uma proposta voltada ao atendimento de crianças e jovens, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, objetivando criar espaços de experimentação e aprendizagem, abrindo outras possibilidades de vida a crianças, jovens e suas famílias.(...) O projeto é importante uma vez que congrega diferentes atividades esportivas e recreativas; prepara para o mundo do trabalho, permite o acesso às diversas linguagens da arte (visuais, artística, teatral, cinema, música, dança, etc), assim como é uma oportunidade de acompanhamento às atividades escolares no contra-turno das aulas regulares. (...) Salientamos ainda que as regiões sul e extremo-sul da cidade são locais onde o índice de violência, tráfico de drogas e brigas entre gangues é alto, o que, muitas vezes, contribui para que ocorra evasão escolar e dificulta a permanência dos alunos nas escolas, dificultando assim, o processo de aprendizagem dos mesmos. Por esta razão julgamos que a execução deste projeto para crianças e jovens dessas regiões é indispensável para a inclusão social e para a aprendizagem desses. (Convênio nº 39039. 02 de junho de 2008. PGM. SMED/PMPA).

De 2007 a 2011, foram repassados exatos R\$ 5.789.756,44 ao Instituto, em seis convênios, com recursos da União e da PMPA, segundo apurado por Comissão Parlamentar de Inquerito instaurada na Câmara Municipal de Vereadores, que averiguou denúncias de desvio de recursos e terceirização indevida da execução das atividades previstas³⁸⁰. Ainda tramita no Tribunal de Contas do Estado do RS a apuração do caso.

Além dessa uma outra CPI foi instalada na Câmara Municipal de Veradores motivada por denúncias de irregularidades no gerenciamento do PROJOVEM em Porto Alegre. No período, a própria Cleci Jurach, Secretária de Educação, ocupava o cargo político de Coordenadora Geral do programa junto a Secretaria da Juventude,

379 Cidade Escola. Relatório de Atividades. PMPA, 2008, p.162.

380 Embora a CPI tenha sido blindada pelos parlamentares da base governista, o Ministério Público de Contas levou adiante a denúncia e no fechamento deste texto a recomendação ao Tribunal de Contas do Estado era a de multa dirigida ao ex-prefeito Jose Fogaça (PMDB) e o atual prefeito Jose Fortunati (PDT) por supostas irregularidades em contatos firmados entre o município e o Instituto Ronaldinho Gaúcho. A inspeção apurou falhas em convênios que somam na data em torno de R\$ 1,5 milhão.(MP de Contas pede punição de Fogaça e Fortunati. Jornal Correio do Povo. 04 de julho de 2014. p. 18).

que executou o programa na capital gaúcha. No caso que envolveu o Instituto Ronaldinho Gaúcho, ela própria foi ordenadora de despesa que agenciou e se responsabilizou pelo conveniamento, objeto de investigação.

A parca referência da ATEMPA em relação aos descalabros financeiros e administrativos da Prefeitura Municipal, largamente denunciados e sob investigação em CPIs na Câmara Municipal de Vereadores, pelo Tribunal de Contas do estado e pelo Ministério Público podem ser um indício de um constrangimento. Afinal, a governabilidade em escala nacional (2005-2014) e estadual (2011-2014), que se acentuou desde a campanha para governador, em 2010, parece ter impacto a militância petista, a ponto de uma espécie de prurido em amplificar as denúncias de malversação de recursos públicos. É pertinente lembrar do forte impacto causado pelas denúncias, apurações e condenações do que ficou conhecido como o “mensalão” petista, esquema de desvio de recursos públicos para pagamento de mensalidades para os deputados federais da base aliada que apoiassem os projetos do governo Lula da Silva, além do beneficiamento de dirigentes e do Partido dos Trabalhadores, que segundo Antunes (2006), significou o início do fim das ilusões com o petismo.

Seria inapropriado afirmar que houve uma rendição à lógica mais ampla das articulações políticas, mas é fato que ocorreu um forte impacto dos arranjos construídos na escala das lutas dos trabalhadores docentes, sob a direção da corrente Democracia Socialista.

Sob outra perspectiva, é significativo que a SMED tenha ancorado no período os conveniamentos principais em duas instituições vinculadas no imaginário da população a patrimônios enraizados: o Grêmio Foot-boll Porto Alegre, time do qual surgiu e foi identificado por longo período Ronaldo de Assis Moreira, o Ronaldinho Gaúcho, até uma ruptura com o clube, e o Sport Club Internacional, através do seu braço FECCI-Colorado. O apelo de, simbolicamente, contemplar distintas tradições do futebol profissional com forte apelo popular, sem dúvida constituiu uma forma de minimizar possíveis críticas às parcerias, democraticamente contempladas.

As ONGS entre o Público e o Privado

As parcerias público-privadas da SMED com a CUFA-RS, o FECI-Colorado e com o Instituto Ronaldinho Gaúcho se inserem em uma estratégia ampliada em direção a uma redefinição do papel da escola pública e dos educadores que nela atuam. Essa lógica, como vimos, gira em torno de um novo modelo de gestão governamental levado a cabo pela coalizão coordenada inicialmente pelo PPS, do qual César Busatto fez parte. A visão dos formuladores dessa política deixa bastante clara essa concepção, como se pode perceber na passagem a seguir:

Esse novo sistema de governança foi chamado de governança solidária porque aposta na cooperação e na ajuda mútua entre as instituições governamentais e não governamentais e entre as pessoas que voluntariamente se disponham a participar da iniciativa, em prol da obtenção de objetivos comuns de desenvolvimento com inclusão social de cada localidade. Uma governança solidária local porque essas redes, conquanto intersetoriais e multidisciplinares, têm como base a territorialidade constituída por regiões, bairros e vilas. (FEIJÓ, FRANCO, 2007, p.19).

Marcas da gestão Cleci Jurach, tais políticas extrapolam inclusive as obrigações legais da Secretaria e se deslocaram para outros campos. Foi o caso do convênio ofertando bolsas de estudo de nível superior, integrais e parciais, para alunos egressos do Ensino Médio, em parceria com o INOVAPOA (Gabinete de Inovação e Tecnologia da PMPA), que habilitou cinco faculdades privadas da capital para a realização de convênios. Só no segundo semestre de 2010, 180 bolsas já haviam sido concedidas³⁸¹, com a contrapartida da redução do Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN) do município de 5% para 2%. No ano seguinte, os números chegaram a 802 bolsas³⁸².

Situações distintas, mas que também são objetos de conveniamento da PMPA, são as relações com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos voltados à compra de vagas para o público-alvo da educação especial em escolas como APAE (Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais) Nazareth e João Alfredo (120 vagas de 6 aos 21 anos de idade); Kinder (alunos com

381 Articulação e Fiscalização de Contratos e Convênios. Relatório de Atividades. PMPA, 2010. p.103.

382 Articulação e Fiscalização de Contratos e Convênios. Relatório de Atividades. PMPA, 2011. p.107.

deficiência múltipla, 60 vagas dos 4 aos 21 anos), Frei Pacífico (35 vagas), CEREPAL (alunos com paralisia cerebral, 51 vagas)³⁸³.

Convênios com entidades de cunho assistencial-beneficente, entidades privadas e entidades ligadas ao patronato sindical como o Sistema S (SESI, SENAI e SENAC, em especial), além de compra de vagas em escolas privadas, foram estratégias utilizadas pela SMED sem pruridos.

Todavia, mais uma vez, não se percebeu manifestações da ATEMPA a respeito. Creio que seja importante desenvolver alguns parágrafos a respeito e levantar algumas hipóteses que possam ajudar a entender as posições da entidade dos trabalhadores em educação. Início analisando as mudanças da configuração do papel das ONGs, o fortalecimento do Terceiro Setor e suas relações com o Estado.

As ONGs – Organizações Não-Governamentais são grupos, em tese, sem fins lucrativos, geralmente de pequeno porte, embora algumas tenham poder e capacidade diferenciadas. Suas características são também distintas: há as “quase empresas” (ex: institutos de pesquisa e consultorias) e mesmo empresas travestidas de entidades sem fins lucrativos, ou seja, “entidades” que desenvolvem atividades produtivas, comerciais ou de serviços, mas que se escondem da carga tributária se autorrepresentando como entidades sem fins lucrativos. Há grupos de caráter filantrópico e confessional, há entidades com foco em um trabalho de execução de projetos no contexto local e há ainda ONGs de assessoria, além daquelas de tipo misto, que combinam várias frentes concomitantes (MELLO, 2008).

Stein e Carvalho (2001) produziram uma interessante periodização, útil para que se entenda como houve uma mudança significativa do papel das organizações que genericamente denominamos como ONGs. Segundo os autores, o termo ONG foi cunhado pela primeira vez da década de 1940, pela ONU, no contexto pós a Segunda Guerra Mundial para designar um trabalho de cooperação e socorro aos países em reconstrução (*Plano Marshall*) e aos programas de combate à pobreza no Terceiro Mundo (*Aliança pra o Progresso*) através de entidades criadas para esse fim, executoras de projetos humanitários ou de interesse público. Três gerações de instituições puderam ser identificadas: a primeira, de instituições que surgem no horizonte da filantropia internacional, como estratégias da política desenvolvimentista dos Estados Unidos, através da criação de fundos públicos e

383 Documento-base. Plano Municipal de Educação (2014-2024). Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria de Educação. Conselho Municipal de Educação. 2014. (Reprogr). p.71.

privados. A segunda, oriunda das políticas da ONU, voltados à difusão de valores como o desenvolvimento social, democracia e cidadania. No contexto da América Latina, essa geração assumiu uma feição própria, como foco de resistência aos regimes militares, financiando atividades de formação de lideranças populares e apoiando organizações de movimentos sociais e sindicatos, com forte ênfase no sentido de participação e luta pelos direitos da cidadania (STEIN, CARVALHO, 2001).

No Brasil recente as ONG's tiveram uma ampla expansão em todo o tecido social, em boa parte movidas pela emergência de uma nova tipologia de participação coletiva, advindo de novos movimentos sociais na área ambiental, feminista e étnicorracial (GOHN, 1995), que adquiriu uma gama muito mais ampla de identidades, territórios e objetivos, a ponto de se tornar onipresente na sociedade. Pode-se falar em uma onguização da sociedade, com a emergência da terceira geração de ONG's, aquelas que emergiram em meados da década de 1990, associadas aos conceitos de Terceiro Setor, parceria e voluntariado (STEIL; CARVALHO, 2001). Indubitavelmente, elas surgem estimuladas e financiadas com o intuito de atuar em um caráter supletivo e cada vez mais substitutivo em relação ao Estado, portanto bastante distinto dos centros e institutos que "se encontravam de costas para o Estado e de frente para os movimentos sociais" (STEIL, CARVALHO, 2001, p.43) nas décadas de 1970, 1980 até meados da década de 1990.

Carlos Montão (2002) lembra que agrupamentos políticos, movimentos e partidos que extraíram sua força da participação da sociedade civil, percebidos desde a contribuição de Gramsci (1989) como um campo plural, território de disputa da hegemonia, que não negava as contradições sociais, resignificaram suas estratégias e têm acatado a perspectiva assimilacionista das ONGs na operacionalização das políticas governamentais, enfraquecendo a lógica do combate e confronto em detrimento da colaboração e apoio, o que favorece largamente o capital privado e sua tentativa de enfraquecer o Estado.

O processo de reordenação das políticas públicas em um contexto internacional, marcado fortemente pela influência do modelo neoliberal tem acarretado à instituições e grupos que integram a sociedade civil e, em especial às ONG's que situavam-se no campo democrático-popular, uma redefinição de suas relações com o Estado. Governos de direita, centro e mesmo de esquerda, têm

proposto, por exemplo, a “terceirização” da administração de equipamentos e serviços públicos, repassando autarquias e fundações estatais para o gerenciamento de políticas públicas e de execução de serviços em órgãos do Estado: qualificando entidades como OSCIPs, OSs - Organizações Sociais, instituições de direito privado para a gestão de serviços estatais. dobrando-se à lógica mercadológico-governamental (MELLO, 2007b, p.107).

No entanto, para analistas como Montão (2002, p.241), os motivos para retirar o Estado de cena e transferir responsabilidades crescentes para o “terceiro setor”, não se dá por motivos aparentes de busca de eficiência e eficácia, mas fundamentalmente por razões de natureza político-ideológica: esvaziar o direito universal do cidadão ao mesmo tempo que responsabiliza a sociedade a buscar soluções precarizadas e focalizadas, abrindo a brecha para uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Pesquisadores como Peroni (2006) lembram que esse processo se difundiu no Brasil com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pela equipe do então ministro de FHC, Luis Carlos Bresser-Pereira, em 1995, e expressou uma opção clara pelo Estado Mínimo, em um amalgamento das políticas neoliberais com o que alguns autores, como Antony Giddens, vêm denominando de Terceira Via - que combina um amplo programa de privatização de setores estratégicos e rentáveis com a retirada do Estado e sua transferência para entidades do Terceiro Setor, configurando em espaço público não-estatal.

A chamada esfera pública não-estatal vem se expandindo e esse não é, evidentemente, um fenômeno localizado. O lulismo deu continuidade e ampliou as experiências iniciadas no Governo Fernando Henrique Cardoso, a ponto de provocar uma mutação de muitas organizações populares, cooptando lideranças e estimulando a criação de outras tantas organizações, que já nascem sob o signo de estruturas semiempresariais para “aprovar um projeto” junto às esferas do Estado, independentemente da opção ideológica e do projeto educativo. A agenda reivindicatória pela ampliação de direitos vem sendo, portanto, progressivamente substituída pela execução de políticas definidas pelos financiadores, em uma espécie de colonização do social pela lógica do mercado.

Hoje, a própria ABONG, organização com mais de duas décadas de existência e que busca firmar uma relação de aproximação com movimentos sociais

e redes temáticas progressistas, conta com apenas 250 associadas em todo o país. Ao defender um marco regulatório³⁸⁴ para as ONGs faz a disputa política e financeira com o Terceiro Setor e, ao mesmo tempo, mira nos fundos públicos, em uma estreita e inequívoca relação política de colaboração com as políticas do governo federal (ABONG, 2013). Embora muitas das organizações resistam a se inserir e se reconhecer como parte do Terceiro Setor, nem tampouco advoguem a defesa de um projeto de caráter neoliberal, a grande maioria existe sob esse guarda-chuva e é hegemonizada pela lógica empresarial das grandes corporações com seus Institutos e Fundações, sob a égide da responsabilidade social e do estímulo ao voluntariado e da prestação de serviços ao Estado.

Esse redirecionamento de missões, funções e mesmo estrutura e forma de funcionamento das organizações da sociedade civil vem ao encontro do que os estudos de Robertson (2012a), Robertson e Verger (2012), Ball (2010, 2012), têm apontado, em um cenário de arranjos institucionais de cooperação entre os setores público e privado, com uma grave mudança de papel e função do Estado na direção do mercado. Essa percepção, aguda por certo, dos pesquisadores que tem se dedicado a analisar um cenário mais amplo, também pode ser percebida nesta pesquisa.

Para Baierle (2009), Porto Alegre vive uma situação particularmente agravante, com a progressiva transformação dos movimentos sociais comunitários que faziam parte ativa da democracia participativa da cidade, como o OP, agora submetidos, com consentimento, a uma dupla dominação, a do privatismo econômico local e do transformismo político petista, a um processo de enquadramento como ONG's OSCIP's, integrantes do Terceiro Setor. Em um instigante e consistente balanço das transformações havidas desde as gestões petistas até o início da segunda gestão de Fogaça, quando se consolidava um novo modelo de governo, Baierle aponta as orientações estratégicas do governo local. Vejamos:

(...) Podemos caracterizar o discurso do governo que veio a suceder os 16 anos de gestão do Partido dos Trabalhadores, a partir de 3 eixos: (1) *Parcerias Público-Privadas* de âmbito "estratosférico" para o lançamento de Porto Alegre como *Global City*, ou cidade empreendedora (anúncio de

384 Há um processo em curso, que se arrasta há pelo menos uma década, na busca de definição e aprovação de um Marco Regulatório para as Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Se trata do Projeto de Lei 7168/2014, que aguarda votação no Plenário da Câmara dos Deputados.

mega-projetos, como a renovação do porto, o metrô e a recuperação urbanística do centro histórico); (2) *Higienização Social das áreas centrais da cidade* (projetos para a remoção de ambulantes, carroceiros, favelados e moradores de rua); e (3) *Filantropização da Pobreza* (redução drástica da execução orçamentária no âmbito do OP e progressiva substituição do uso de recursos do orçamento público pelo uso glamourizado – “a cidade cuidando da cidade” – de recursos privados no atendimento de demandas sociais). (BAIERLE, 2009, p.28-29. Grifos do autor).

O primeiro e o último dos eixos estratégicos, as parcerias público-privadas e filantropização da pobreza, nos termos de Baierle, são os que destaco nesta análise. Eles revelam um processo de mudanças que atingiu grandemente as políticas sociais: saúde, assistência social, cultura, esporte e, é claro, a educação. Eles estiveram na base das políticas da SMED no período, que se viu no dilema entre um programa voltado às políticas de integralização da permanência das crianças e adolescentes nas escolas e a exigência de uma melhoria dos indicadores da RME, grandemente pressionada pelo processo de globalização educacional na lógica do mercado e gerida pelo ME.

O trabalho pontual, minimalista e focado, de caráter bem intencionado de ensinar uma habilidade, um esporte, em minimizar as condições de carência de jovens estudantes da periferia, por exemplo, é habilmente utilizado por gestores ávidos em oferecer um diferencial para estudantes das escolas da periferia urbana de uma capital como Porto Alegre. Uma fantástica conjunção de interesses distintos e desiguais é extremamente funcional para o capital e é operada habilmente para a manutenção da hegemonia, ainda que isso signifique concessões e negociações mais complexas.

Subjacente a essas iniciativas, assim como outras formas que já existiam em atividades tão distintas como nos serviços de limpeza e manutenção das escolas e na ampliação da Educação Infantil através de creches conveniadas nas gestões da Administrações petistas, reside uma nova concepção acerca do papel do Estado, que para garantir uma suposta eficiência, eficácia e efetividade dos programas³⁸⁵.

385 O germe da participação popular, através do Orçamento Participativo, em um cenário de crescentes demandas das classes populares e uma abertura por parte dos governos petistas em Porto Alegre, fez com que de alguma maneira fosse chocado o ovo da serpente. Experiências como o convênios com as creches comunitárias na educação e o SASE na FASC (atendimento de crianças de 6 a 14 anos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, no turno inverso a escola, através de alimentação, apoio pedagógico e psicossocial) foram as bases para as reformas ampliadas pelos trabalhistas em direção a uma maior participação do público não-estatal. Um mapeamento significativo dessas práticas no período pode ser consultado no amplo trabalho de caracterização da rede de

Para tanto o requisito parece distinto, em se tratando dos recursos humanos necessários para tanto, como indicam Steil e Carvalho(2001):

(...) Não são mais necessários militantes com consciência de classe e imbuídos de racionalidade política estratégica, mas de voluntários que se engagem em ações locais concretos de intervenção social, mobilizando recursos da própria sociedade (...) (STEIL, CAVALHO, 2001, p.50).

Para Ball (2013), a desconcentração do Estado faz diminuir as separações entre o setor público/estatal, o setor privado e o terceiro setor, produzindo uma nova mistura de hierarquias, mercados e heterarquias. Essa última noção aqui é significativa e parece ser possível de ser aplicada à nossa realidade. Para o pesquisador britânico heterarquia “é uma forma de organização, algo entre hierarquia e rede, que aproveita diferentes ligações horizontais as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem (ou se complementem) enquanto individualmente otimizam critérios de sucesso” (BALL, 2013, p.178), através de processos de privatização e desestatização endógenos e exógenos.

Uma boa síntese, com caráter didático e claro desse processo pode ser encontrado na tese de Montão (2002), que transcrevo a seguir:

O Estado descentraliza, repassa recursos (via parceria) ao setor privado, facilita legalmente a atividade das “organizações da sociedade civil de interesse público”, e estas se “mobilizam” atuando na gerência ou gestão (controlada) das respostas às necessidades sociais pontuais e localizadas. Aqui a mobilização da população é tanto em parceria com o Estado, com clara direção da política governamental, como uma mobilização como resultado da ação do governo; este, descentraliza, repassa dinheiro público, define qual a organização “parceira” para executar a ação social, e só então a comunidade se mobiliza e participa em ações já estabelecidas pelo poder instituído. Nada, para além da prestação de serviços (geralmente precários) e certa experiência participacionista pode se esperar deste tipo de mobilização por gestão controlada de recursos. (MONTÃO, 2002, p. 277).

serviços das entidades assistenciais presentes no trabalho realizado por pesquisadores da PUCRS, coordenado por Guimarães (2002). Para Baierle (2009), em um trabalho analítico contudente esse processo se deu na crise da gestão fiscal e financeira ao final das últimas gestões da AP e os fatores políticos que teriam levado a isso podem ser resumidos nos seguintes itens: disputas entre as correntes partidárias, atraso nas obras e serviços aprovados no OP e o acirramento das disputas eleitorais. Esses elementos “empurrariam a gestão do OP cada vez mais para a reconstrução de hierarquias internamente às comunidades, o que se deu pela expansão de contratos de terceirização de serviços junto às entidades comunitárias. Através destes convênios (creches comunitárias, extraclasse, alfabetização de adultos, projetos culturais, esportivos, assistenciais, etc.)”, Esse fenômeno implicou, segundo Baierle, na “progressiva conversão dos movimentos comunitários em Terceiro Setor e a consolidação do Partido dos Trabalhadores como nova classe política (burocratização e transformismo).” (BAIERLE, 2009, p.26-27).

Na análise perspicaz de Leher (2001) a presença cada vez maior dessas entidades no âmbito educacional significa uma espécie de retrocesso à filantropia do século XIX, já superado pelo Estado de bem-estar social. De fato, independentemente de suas boas intenções, há uma estratégia deliberada e claríssima de substituição do Estado por organização dessa natureza, em mais um dos lances do processo de reestruturação do capital³⁸⁶.

Há, no entanto, um leque mais amplo do que o de características anunciadas. Trata-se de um conjunto bastante heterogêneo de entidades privadas, o chamado Terceiro Setor, que é composto por fundações esportivas, voluntariado, cooperativas de prestação de serviços, fundações de caráter educativo e empresas. Sua disponibilidade e afeição por recursos e visibilidade vêm sendo habilmente explorada pelos gestores da SMED, sob a denominação de parcerias, em especial na oferta de atividades no contraturno escolar.

Para Robertson (2012a) as parcerias público-privadas se inscrevem como uma estratégia radical e ofensiva das agências multilaterais como o Banco Mundial em sua busca de adequação do mercado educacional aos interesses privatistas em escala global, sob o signo de uma apenas aparente retração. Como elucidada pela pesquisadora é um equívoco pensar em sua estratégia como uma “arquitetura reguladora global imposta de cima para baixo” (ROBERTSON, 2012, p.291). Há, na verdade, um intenso e crucial trabalho de construção de hegemonia e convergências no qual cumpre um papel destacado redes de empresários e especialistas, empresas de consultoria e universidades globalizadas, responsáveis por promover, como se fossem corretores, a ideia das PPPs.

É significativo que as formulações programáticas da DS tenham se modificado grandemente no período e sinalizado para uma convivência pacífica entre o público e privado, inclusive nas hostes do Estado, desde que com uma espécie de controle social.

Durante a sua formação programática, o PT já aprendeu que a propriedade estatal pode muito bem conviver, como na época da ditadura militar, com o

386 O novo PNE, aprovado em maio de 2014, depois de uma demorada análise no Congresso Nacional, ratificou a destinação de recursos públicos para entidades privadas, sob o título de atender a “finalidade pública”, uma corruptela para legalizar as parcerias público-privadas além de aprofundar a participação privada no ensino profissionalizante, que atingirá na Educação Básica e massivamente a EJA, já que a Educação Profissional através dos cursos aligeirados associados à certificação tendem a se transformar em política pública governamentais.

predomínio de interesses privatistas na gestão e na própria função da empresa. Combateu a cultura da privatização e da regulação pela lógica de mercado, denunciando os seus efeitos catastróficos sobre os interesses públicos. Construiu, assim, ao longo de sua história as bases do conceito de público, que precisa agora desenvolver e aclarar na sua cultura política. Público é tudo aquilo que é democraticamente gerido para fins universalistas, isto é, para os fins consensualmente definidos ou que interessam à maioria. (...) (DS. Resoluções Conferência Nacional 2011. p. 36).

Observe-se que essa concepção coíbe a privatização em nome do interesse público e não avaliza, nem tampouco orienta explicitamente a realização de parcerias público-privadas na gestão pública. Todavia, claramente indica a possibilidade dela acontecer, desde que submetida aos interesses da maioria. Há um aprendizado do PT, aí nomeado, que construiu novas bases para o conceito do que é público. O problema passa a ser o modo de fazê-lo, em uma perspectiva da regulação, não pelo mercado, mas pela sociedade, já que o público passa a ser percebido para além do estatal.

Decorrente desta lógica, conveniamentos com entidades filantrópicas e assistenciais para a oferta da Educação Infantil, repasse de recursos e oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos em escolas privadas ou pelo Sistema S, parcerias com ONGs e Fundações Privadas para a execução do programa de Educação Integral nas escolas do município passam a ser vistos por intelectuais dirigentes alinhados à perspectiva analisada como caminhos possíveis, e mesmo naturais, em direção ao atendimento aos “fins universalistas”, desde que bem geridos, com controle social da população e do Estado.

Uma das hipóteses para a ausência de reação da ATEMPA reside também na existência de uma extensa e consolidada rede de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social na cidade de Porto Alegre desde 1993, alavancada significativamente sob as gestões da Administração Popular. Dados de 2012 do CMDCA³⁸⁷, indicavam o conveniamento com 214 entidades comunitárias e filantrópicas, atendendo cerca de 20.000 crianças e adolescentes/ano³⁸⁸.

Se inicialmente elas se apresentaram como uma mediação entre o Estado e o mercado, como nas experiências paradigmáticas no Reino Unido, as PPPs se

387 Relatório Conselho Municipal dos Direitos de Criança e Adolescente. 2012.

388 Maiores informações podem ser consultadas nas pesquisas coordenadas por Guimarães (2002) e realizada pela FIJO/PUCRS (2010).

metarmorfosearam de privatização *do* governo em privatização *no* governo (ROBERTSON, VERGER, 2012, p.1140) e vêm acarretando profundas transformações em torno de noções de autoridade, responsabilidade, poder³⁸⁹. Ela passa a ser uma estratégia que tem ganhado aderência por uma razão bastante simples, bem sintetizada na passagem do texto de Susan Robertson (2012a).

As PPPs têm sido o perfeito guarda-chuva, pois, enquanto o fornecimento de educação opera de acordo com os princípios do livre-mercado (competição, eficiência, etc.), o Estado garante um estimulante ambiente de políticas e, o mais importante, financiamento. (...) Uma nova posição emergiu adequando-se ao setor privado: um setor educacional financiado pelo público e fornecido pelo privado, através das PPPs.” (ROBERTSON, 2012a, p.292).

Esse guarda-chuva, ao mesmo tempo político e semântico pode, no entanto, como adverte a própria Susan Robertson, cobrir fenômenos bastante heterogêneos, desde a prestação direta de serviços privados em larga escala, contratos pontuais e localizados, até formas de colaboração mais frouxas com organizações filantrópicas, baseados na confiança e compromisso em torno de algum genérico como o “bem comum”.

Uma das analistas que já identificava essa forte tendência é a equatoriana Rosa Maria Torres (2000), ao fazer um acaentado e amplo estudo encomendado pela UNESCO sobre as reformas educativas na América Latina e Caribe. Para a autora “descentralização e participação comunitária constituem velhas bandeiras do progressismo pedagógico em todo o mundo e do movimento de educação popular e outros movimentos alternativos na América Latina. O que está em jogo agora é o sentido e a lógica de ambas e os modos concretos de pô-las em marcha” (TORRES, 2000, p.68).

No caso da SMED de Porto Alegre, a mercantilização da educação pública tem operada de um modo peculiar. O alto grau de investimentos em atividades extracurriculares com educadores sociais e comunitários, em aquisição de uniformes escolares, a contratação e repasse de recursos para entidades de educação profissional externa à escola, por exemplo, parecem configurar um tipo de

389 Um texto muito elucidativo a esse respeito, que fornece uma visão geral sobre as origens, evolução e os principais debates conceituais presentes nas pesquisas sobre as PPPs pode ser encontrado na apresentação do livro homônimo organizado por Robertson; Mundy; Verger e Menashy (2012). Dada a forte presença no Brasil de entidades de caráter filantrópico e comunitário que vêm sendo capturadas por esta lógica, a leitura possibilita uma aproximação fértil entre os debates sobre a organização da sociedade e a redefinição do papel do Estado em relação às políticas sociais e educacionais.

incremento de ações com o mercado e com sujeitos externos à educação pública, como forma de mudar a própria função social da escola existente, mas em nome de um ideário não declaradamente neoliberalizante.

Transparecem as iniciativas externas às práticas cotidianas desenvolvidas pelos educadores como aquelas capazes de mover a escola em outra direção: apetrechos, adendos, oportunidades extras, como a vaticinar a falta de convicção da possibilidade de transformar *por dentro, com os profissionais da educação*, a escola existente.

A estratégia de *por fora* provocar as mudanças parece ter sido um arranjo no qual duas tradições, uma mais antiga e outra mais recente, se encontraram e se amalgamaram, em uma estranha simbiose expressa em dois clichês surrados, mas ainda operosos no imaginário do senso comum: a “força do povo” e a “força do mercado”.

6.2.5 Política de avaliação padronizada em larga escala

Propositadamente, deixei para o final esta seção a respeito das políticas de avaliação escolar. Elas foram muito tênues nas representações da própria ATEMPA e inversamente nas intervenções e documentos da SMED.

De acordo com a pesquisa de Santos (2012) sobre as políticas curriculares no município de Porto Alegre, corroborada na análise de Santos e Gandin (2013) e Ghisleni (2014), a RME viveu a partir de 2009 uma crescente valorização e incidência por parte dos gestores da SMED sobre as avaliações dos educandos com vistas à melhoria dos índices do IDEB, fruto das formulações em torno da “gestão educacional de resultados”, que marcou o período.

Tais movimentos cada vez mais difundidos, têm alterado substancialmente a relação entre os gestores da secretaria de educação, técnicos, assessores e consultores com os gestores nas unidades escolares e membros das equipes diretivas das escolas. Entre eles se destacam a crescente valorização dos dados estatísticos, quantificados com ênfase na política de resultados das provas de larga escala e a simplificação e redução dos problemas de aprendizagem a questões da ordem da gestão escolar.

A decorrência de tais medidas para a discussão curricular, no contexto escolar, parece recair como um reducionismo da concepção de currículo, restrito à

preparação para as provas previstas pelo sistema e os conhecimentos adequados rigidamente a uma listagem de habilidades, competências, objetivos e expectativas de aprendizagem, independentemente de contexto e processos locais e das próprias particularidades e singularidades dos sujeitos aprendentes.

As provas padronizadas, ao ignorar o contexto e a diversidade em suas múltiplas e complexas dimensões: sejam econômicas, sociais, étnicas, linguísticas ou regionais, e serem realizadas episodicamente em apenas dois componentes curriculares, acabam por colherem uma amostragem que põe em xeque o real interesse dos testes. Todavia, essa “lógica da intervenção” das políticas de avaliação em larga escala e definição de índices tem pautado a ação dos gestores de forma quase inescapável, já que o Sistema Nacional de Avaliação se consolida e posições de relutância e resistência hoje parecem uma teimosia quixotesca. como aquela que mais de uma década atrás, quando o Secretário de Educação de Porto Alegre, sob gestão petista, de forma orgulhosa, afirmava que a RME não faria a avaliação via SAEB³⁹⁰.

Sob a gestão de Lula da Silva à frente do governo federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), construído a partir do Plano de Meta Todos pela Educação (MEC, 2007), buscou construir um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, mobilizando as redes existentes em torno de compromissos de melhoria dos indicadores de aproveitamento escolar.

O PDE se apresentou inicialmente como uma novidade no tocante ao planejamento das políticas educacionais. Pela primeira vez um Plano Plurianual, reunindo um conjunto de programas já existentes ou recém criados foram subordinados a um conjunto de diretrizes e metas com prazos curtos para sua execução. Todavia, um olhar mais crítico não deixa de localizar nessa nomenclatura apenas uma nova roupagem e a manutenção e ampliação de programas focados³⁹¹,

390 O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi uma iniciativa do governo de Fernando Henrique Cardoso que, sob responsabilidade do INEP/ME, a partir de 1995 abrange estudantes das redes públicas e privadas matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

391 Até mesmo o PT reconheceu essa amplitude em sua resolução na CAED – Comissão de Assuntos Educacionais, em 2008. “As ações previstas no PDE são as seguintes: FUNDEB, Incentivo à Ciência, Transporte Escolar, Plano de Metas, Brasil Alfabetizado, Luz para Todos, Piso do Magistério, Formação, Educação Superior – Reuni, FIES e PROUNI., Biblioteca na Escola, Educação Profissional, Estágio, Proinfância, Salas Multifuncionais, Pós-Doutorado, Censo pela Internet, Saúde nas Escolas, Olhar Brasil, Mais Educação, Educação Especial, professor Equivalente, Guia de Tecnologias, Coelção Educadores, Dinheiro na Escola, Concurso, Acessibilidade, Cidades-Pólo,

sob o dirigismo do ME. Não deixa de chamar a atenção que o “sobrenome” desse Plano seja justamente o que o caracteriza: “Compromisso de todos pela educação”³⁹², a coalizão em torno da qual a agenda empresarial e privatista³⁹³ tem pautado seus interesses, feito forte *looby* sobre governos e, é claro, disputa suas concepções para assegurar a manutenção de sua hegemonia junto ao conjunto da sociedade, com especial atenção aos meios de comunicação de massa.

Para Frigotto (2014), um pesquisador que tem se colocado de forma equilibrada no debate,

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vulgarizado como Todos pela Educação expressa, na concepção, conteúdos, métodos e formas a educação que convém e serve ao capital. Nele se explicita, sem disfarce, o ideário produtivista e pragmático que comanda o conjunto de reformas e políticas educativas no plano federal, estadual e municipal. (...) (FRIGOTTO, 2014. p. 72),

Na mesma direção, Leher (2010c, p. 379), ao fazer um alentado balanço do decênio sob o governo petista, comprova o quanto o governo federal de forma clara se colocou à serviço da implementação da agenda empresarial do Movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

O somatório de iniciativas, aparentemente desconexas, como o PAR, o IDEB e o Programa Mais Educação, apontam para um caminho que tem levado os municípios, independentemente das colorações de matizes ideológica, a se submeter a uma alinhamento desde uma perspectiva sistêmica e regulatória, operada pelo Ministério de Educação. Vejamos alguns dos índices locais.

Inclusão Digital, Gosto de ler, Conteúdos Educacionais, Planos Escolares, Formação da Saúde, Literatura para Todos, Porext: extensão, ensino e pesquisa, Licenciatura de Qualidade: Prodência, Nova Capes, Provinha Brasil.” (Resolução. Encontro Nacional, 16, 17 e 18 de maio de 2008. CAED – Comissão de Assuntos Educacionais/Setorial Nacional. Partido dos Trabalhadores, p. 2).

392 O Movimento Todos pela Educação foi criado a partir de uma coalizão empresarial, com claro objetivo de orientar, influir e pressionar os gestores públicos em torno de uma agenda pactuada com metas verificáveis e mensuráveis de oferta e desempenho da educação pública. Em um dos documentos recentes, nos quais faz um balanço do primeiro quinquênio de existência é apresentado como “um movimento da sociedade civil brasileira, fundado em 2006, que tem a missão de contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade - todos os alunos efetivamente aprendendo na Pré-Escola (4 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos). (Todos pela Educação, 2011, p. 11).

393 Pesquisa realizada por Shiroma (2011, p.32) revelou que do Conselho Estratégico do Movimento Todos pela Educação participam representantes de grandes empresas e grupos financeiros, entre eles: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social; Instituto Gerdau; Fundação Bradesco; SESC-SP; Grupo Banco Real; Fundação Ioschpe; Fundação Roberto Marinho; Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário; Instituto Ethos; Fundação Airton Senna.

Uma análise da série histórica do IDEB³⁹⁴ em Porto Alegre indica que a Capital tem em geral cumprido as metas previstas. Em 2005, o primeiro ano da mostra, a capital obteve o índice geral de 3,6, na média entre os anos iniciais e finais. Em 2007, obteve 4,1, a partir da meta estabelecida pelo MEC de 3,9. Em 2009, atingiu 4,1, a partir da meta de 4,0. Para 2011, a meta geral de 4,5 não foi atingida, pois se os anos iniciais chegaram aos 4,5 previstos, os anos finais do Ensino Fundamental puxaram para baixo o índice, caindo para 3,5 em relação a 2009. Ainda que o resultado, dentro desses parâmetros, não possa ser considerado pífio, vale lembrar, também de acordo com essa lógica, segundo os dados de 2011, que os anos iniciais ficaram em 15ª. posição no ranking nacional, enquanto a capital paranaense se destacou como o melhor resultado com 5,4. Já os anos finais ficaram na 20ª. posição no desempenho das capitais, na qual Palmas (TO) ficou em primeiro com 4,7 pontos (OBSERVAPOA, 2011).

Em relação ao IDEB, é pertinente a análise de Gentili e Oliveira (2013) que, apesar de uma leitura otimista das políticas educacionais do governo federal petista ao longo de um decênio, apontam para uma grave contradição de projetos.

Sem dúvida, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e a fixação de parâmetros de eficiência definidos no IDEB tem criado e criará uma tensão na gestão educacional do governo popular: como adequar os projetos pedagógicos à realidade local e, ao mesmo tempo, responder aos patamares fixados nos resultados gerais do IDEB? (...)” (GENTILI, OLIVEIRA, 2013, p.261).

Sobre o tema, uma reflexão muito pertinente é desenvolvida por Bonamino e Sousa (2012), que analisam a gênese e a lógica que orienta três gerações de avaliações educacionais no Brasil no âmbito da educação básica.

A primeira geração das avaliações em larga escala teria um impacto pequeno, segundo as autoras, nos quais professores e diretores de escolas não se sentiriam ameaçados e dariam pouca importância para tais resultados e da necessidade de rever seu planejamento e prática pedagógica em função dos testes e seus

394 O IDEB, instituído em 2007, sob responsabilidade do INEP, pretende medir o desempenho da educação pública, em uma escala de 0 a 10, e induzir a que se atinja até 2022 a média 6,0 na Educação Básica, equiparando-se ao resultado obtido pelos países membros da OCDE, com base no PISA. O cálculo do IDEB é realizado com base na pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também no último ano do Ensino Médio. Além disso, a taxa média de aprovação dos estudantes dos anos correspondentes também é computada para a nota final. Maiores informações podem ser obtidas junto aos próprios materiais institucionais do Ministério da Educação (ME, 2007).

resultados, já que centrada no diagnóstico da realidade e divulgação pública genérica. É o que parece acontecer em Porto Alegre, a julgar pelo baixo impacto que teve a adoção das Prova Brasil³⁹⁵ em um primeiro momento, reforçado pela não participação da RME das provas do SAEB³⁹⁶, iniciativas do governo de Cardoso.

As pesquisadoras alertam ainda que, em relação ao processo de avaliação, estaríamos vivendo no Brasil uma segunda geração de avaliações, baseadas em testes padronizados e seus monitoramentos mais precisos, no qual a tendência percebida é dos sistemas de ensino reforçarem “o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.386). A terceira geração de avaliações implicaria na responsabilização dos educadores e gestores sobre os resultados obtidos, inclusive do ponto de vista da carreira, com implicações financeiras, salariais e mesmo de estabilidade no serviço público, forçando a uma definição mais clara em relação ao seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar.

Embora os índices não tenham se tornado em Porto Alegre uma obsessão para os gestores, como em outras municipalidades, eles têm sido cada vez mais levados à risca como critério emulador e balizador de políticas não apenas restritas a gestão escolar, mas também sobretudo em torno dos recursos humanos³⁹⁷, com um impacto cada vez maior na subjetividade dos próprios docentes, como mostrou Santos (2012), em pesquisa recente. Tendência essa que já avança para sanções e recompensas, a julgar pelos estudos que fiz, ao fazer o levantamento das produções sobre o associativismo e sindicalismo docente em Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Ceará, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Uma das dificuldades percebidas nos próprios sindicatos é como esse tema vem sendo tratado. No discurso corrente, é bastante comum encontrar uma franca e

395 A Prova Brasil é realizada desde 2005, bianualmente, com estudantes do quarto e nono ano do Ensino Fundamental, sob responsabilidade do ME. Os resultados da Prova passaram a partir de 2007 a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.379).

396 A administração municipal petista na gestão de Azevedo se negou a participar da feitura das avaliações do SAEB, iniciadas em 1995. Só em 2009 a SMED, já sob a condução do PDT, se insere nas avaliações externas com nova geração inaugurada pela Prova Brasil.

397 No caso de Porto Alegre, diferentemente de outras capitais onde o processo foi mais radical e agudo, não se chegou a alteração do Plano de Carreira do magistério ou com a introdução de metas de desempenho, com pagamento de gratificações e bonificações e ainda a estigmatização pública das escolas com baixos índices no ranqueamento educacional. Todavia, a intensificação e a maior regulação do trabalho docente foi algo percebido com frequência, seja através da pressão em torno dos índices de avaliação externos, seja através de programas como O PNAIC, a partir de 2012, e a adequação aos descritores das provas de desempenho e referenciais curriculares da SMED.

aberta crítica à “meritocracia” em relação às políticas governamentais³⁹⁸. Em verdade, todo o sistema opera nessa lógica: desde um concurso público até o plano de carreira, baseado em quesitos como pontualidade, assiduidade, atualização pedagógica por parte do servidor, passando pelo desempenho individual do estudante na escola. O termo, mal empregado, portanto, está em geral buscando referir à imposição de metas de desempenho, associadas à premiação e/ou punição dos docentes, a administração a partir de base de indicadores quantitativos, o ranqueamento das escolas, dos dirigentes e dos trabalhadores em educação a partir da produção e desempenho escolar. Em que pese as imprecisões conceituais a atração utilizada pelos gestores tem sido duramente criticada pelos sindicatos: uma bonificação financeira e condicionada a metas cada vez mais exigentes, que não é incorporada aos salários e que nasce em contrapartida da alteração dos planos de carreiras, com perdas significativas para os trabalhadores.

Nessa lógica, o professor passa a ser um cumpridor de metas. Essa linguagem do poder, definida por poderosos grupos de pressão, aceita e difundida pelas autoridades do sistema educacional, porque presas a um modelo de desenvolvimento preso à lógica da globalização econômica e à competição dos países emergentes, acaba por ameaçar a própria autonomia do professor, submetendo-a a uma adequação a supostos padrões de qualidades externos, à qualificação para um mercado imaginário, a desempenhos rigidamente controlados em nome de uma eficácia duvidosa. E, é claro, isso não se dá sem uma forte intensificação e tentativa de requalificação do trabalho docente, como adverte Michael Apple (1995).

Em uma das poucas manifestações da ATEMPA sobre o tema aparece uma crítica em relação às avaliações de desempenho dos alunos. A crítica do produtivismo medido pelos índices está implícita no texto e é notável o esforço de não responsabilizar as políticas mais amplas do governo Lula da Silva e Dilma Rousseff pela iniciativa. De outro lado, aumenta o contrapeso do lado da gestão local.

Essa baixa salarial é justificada pela nossa "improdutividade": ganhamos muito e nossa escola não tem qualidade, porque a qualidade é medida com

398 Um exemplo recente é a revista do CPERS-Sindicato que, em outubro de 2010, dedicou um conjunto de artigos e a capa de seu periódico ao tema, com artigos relativos ao assunto na perspectiva aqui criticada. Para uma análise consultar: Consciência Crítica. Revista CPERS-Sindicato. Ed. 01. Outubro 2010.

a régua das elites, que nunca viram um aluno de periferia de perto. Também para nós as avaliações funcionam como a balança dos gulosos compulsivos: pesam-se diariamente, mas nenhuma política de apoio e atendimento aos estudantes, de formação continuada, de ampliação dos laboratórios de aprendizagem é desencadeada. Viramos reféns dos programas eleitorais de candidatos oportunistas e desqualificados. (Rebaixamento dos salários e culpabilização dos trabalhadores pelo fracasso escolar. Gerencialismo e autoritarismo na gestão. ATEMPA alerta! 2010, p.3).

A partir de uma iniciativa pautada pela agenda 2020³⁹⁹, o principal jornal do estado, Zero Hora, de propriedade do poderoso grupo RBS, lança a campanha O “X” da educação, com matérias frequentes em suas páginas, nas quais analisa e propõe soluções para os problemas da educação, sobretudo a pública. Em uma dessas matérias, em fevereiro de 2011, duas páginas foram dedicadas a trazer informações e dados sobre o desempenho da educação no município.

Na matéria, Porto Alegre é situada na 15ª. Posição do ranking da qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ter o o terceiro PIB *per capita* entre as capitais. E o 12º. lugar nos anos finais do EF. Dos resultados, tipificados como “medíocres”, são extraídas algumas lições: “Uma constatação é que não bastam educadores bem pagos, com boa formação, para garantir o sucesso dos estudantes. O salário inicial de um educador do município é de R\$ 1.924,00 para 40 horas semanais, enquanto um colega do Estado recebe menos da metade.”⁴⁰⁰. As hipóteses alinhadas para explicar os índices apontaram a isonomia da carga horária dos componentes curriculares, o que retiraria o peso das disciplinas de matemática e português, uma forte cultura antiavaliação na RME, a falta de monitoramento dos gestores e a baixa aprovação dos estudantes em relação a outras capitais.

A reportagem ainda compara o sistema de ciclos de Porto Alegre com o de Curitiba, com mais do que o dobro de alunos e professores, no qual os anos iniciais

399 A Agenda 2020 é uma coalizão empresarial voltada a construção de uma pauta de reforma do Estado, com uma agenda pública de caráter estratégico, detalhada em diversas áreas. Sua origem esta na liderança de grandes empresários como Jorge Gerdau Johannpeter, que instituiu há duas décadas o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP), uma rede empresarial e midiática voltada para a “promoção da competitividade”. Na área de educação foi criado em 2006 o Fórum Temático de Educação da Agenda 2020 que além de elaborar documentos com diagnósticos e propostas para a gestão da educação gaúcha tem monitorado seus resultados específicos tanto para a educação estadual, por exemplo, no período de 2011 a 2014 quanto para a a gestão da educação municipal de 2013 a 2016, atentos à adequação das metas em função da aprovação recente do II Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024. Informações a esse respeito podem ser consultados em Agenda 2020 (2014) e nas pesquisas de Peroni (2011) e por ela orientadas. Para uma contextualização mais ampla desse movimento a partir das formulações e orientações do Banco Muncial consultar Robertson (2012a).

400 Salário nem sempre se traduz em ensino melhor. Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, 27 de fevereiro de 2011. p.36.

lideraram o desempenho nos anos iniciais do IDEB e os anos finais ficaram em 5º lugar. A análise indica o resultado esperado: maior controle nos resultados, inclusive com introdução de provas adicionais para aferir o desempenho dos alunos⁴⁰¹. Contemplando o contraditório a matéria entrevistou uma das diretoras da ATEMPA que desenvolveu seus argumentos em torno das condições sociais dos alunos, da opção da RME por um currículo padronizado e do local da elaboração das questões dos testes, elementos que interfeririam nos resultados⁴⁰².

Uma tênue reação a essa polêmica pôde ser percebida nos materiais de divulgação da ATEMPA, já que tal questão não entrou nas pautas de reivindicações, nem tampouco foi realizada alguma formação específica que abordasse o tema.

IDEB e a desmoralização dos educadores – acompanhamos a continuidade dos debates na mídia sobre nossos “altos salários” e “baixa produtividade” medida pelo IDEB. O que não é dito é que nossa rede de ensino é responsável por mais da metade das matrículas de inclusão na cidade (considerando somente os “diagnosticados”), mesmo alcançando menos de 20% da matrícula geral. Além disso, não se fala da falência desse modelo neoliberal de avaliação externa, com testes padronizados, já questionada inclusive em seu berço, os EUA. Tampouco se comenta sobre a total inexistência de rede de atendimento para as populações de periferia em situação de pobreza, principal usuária de nossas escolas. (Boletim ATEMPA Alerta. Março de 2012. p.1).

Nova carga veio a público em um cenário de eleições municipais com o tensionamento baseado nos resultados insatisfatórios do IDEB. Por uma das fortes opositoras à gestão educacional da SMED, Marisa Abreu, ex-secretária de Educação do Estado, já sob as fileiras do PSDB. Basicamente sua análise insiste no problema de gestão como o fator decisivo para mudar os indicadores, como se percebe na leitura,

Com fatores favoráveis – maior renda familiar, baixa municipalização do ensino, gasto por aluno/ano elevado, salários dos professores entre os mais altos do Estado e do país, boa infra-estrutura das escolas, alimentação escolar de qualidade etc. –, não são bons os resultados educacionais da rede municipal de Porto Alegre mensurados pelo IDEB/MEC. (...)
Em Porto Alegre, além de um gasto por aluno/ano e de salários maiores, não há descontinuidade da política educacional. Desde 1985, com a retomada das eleições para prefeitos das capitais, a Secretaria Municipal de Educação foi uma vez do PDT, quatro mandatos do PT e, no governo do PPS/PMDB, novamente duas vezes do PDT, com poucas mudanças na política educacional. Portanto, continuidade da política educacional somada

401 Curitiba lidera as séries iniciais. Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, 27 de fevereiro de 2011. p.37.

402 Entrevista. Isabel Medeiros. “As condições sociais interferem na escolarização”. Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, 27 de fevereiro de 2011. p.37.

a não insuficiência de recursos não gera necessariamente qualidade da educação. Depende da política implementada. E não são os professores municipais responsáveis por esses resultados, e sim os gestores públicos. Não está, pois, na hora de uma avaliação profunda dos rumos da educação municipal em Porto Alegre? (...) (ABREU, Marisa. Educação municipal em Porto Alegre: indicativos e desafios. Jornal Sul21, 24 Set 2012).

Evidentemente a qualidade do ensino não pode ser aferida somente pela mensuração dos resultados pontuais e parciais da apreensão de conteúdos escolares de dois componentes curriculares por parte de alguns alunos a cada dois anos. Para SMED, no entanto, essa não parece ser uma questão a ser colocada. Em publicação recente, a exposição da relação entre a chamada gestão educacional de resultados se apresenta como uma exigência legal e está associada direta e, a julgar pelo texto, exclusivamente, à concepção de qualidade da educação.

Por gestão educacional de resultados, entende-se uma política que objetiva a instituição do planejamento de ações interligadas, que envolvam todos os segmentos presentes no processo educativo e concorram para a qualificação dos espaços e tempos escolares. (...) Considerando a qualidade da educação como uma meta sempre em desenvolvimento, a gestão educacional de resultados busca indicadores que possam avaliar o desempenho escolar de crianças, jovens e adultos, para detectar dificuldades e/ou avanços e, assim, implementar ações que preservem as conquistas e/ou permitam corrigir rumos. Essa meta está em consonância com o disposto constitucional (Art. 205), que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (O conhecimento fazendo a diferença. Revista Conhecer. n.1, dez. 2011, PMPA/SMED, p. 10).

Há sobre essa estratégia uma tentativa de inculcar nos próprios educadores um nível de responsabilização pelo desempenho escolar. Algo em torno de uma nova forma de biopolítica, apontado por Ball (2005) e Gandin (2000) em torno da necessidade de uma constante performatividade dos educadores.

O que está por trás disso, como já alertou Michael Apple (2003) com base em numerosos estudos realizados na Inglaterra, no País de Gales e nos Estados Unidos, é um processo de luta em torno do que deve ser o conteúdo do currículo, uma espécie de “camisa-de-força” impingida por aqueles comprometidos com as pedagogias conservadoras e apoiadas por técnicos gerenciais de classe média, que percebem e tem convicção de serem medidas preferíveis e necessárias tendo em vista uma sociedade mais competitiva e seletiva.

Sair desse brete pedagógico é algo difícil. Mas, convenhamos, só é possível se reconhecermos estar nele e não fazendo de conta que ele não existe. Essa parece não ser uma medida que traga algum benefício a não ser a paz tão efêmera quanto enganosa de alguns momentos de auto-alienação.

Aquilo que pode se chamar de um aparente “beco sem saída” tem desafiado não apenas os gestores e educadores⁴⁰³ que tem um percepção crítica desse processo, mas também as entidades representativas dos professores, que detém, potencialmente⁴⁰⁴, um poder de reação crítica acentuada. Possivelmente, poderíamos chamar isso de traços de um novo gerencialismo, à brasileira, que guarda distância da forma com qual em outros contextos surgiu e se desenvolveu, como os apontados por Clarke e Newmann (2012). Para Dale (2006), um fator imprescindível para a compreensão do período é a chamada desconstituição do Estado, tido como soberano e autônomo, nas últimas décadas sob o influxo neoliberal. Isso gerou mudanças na governação, que deixou de ser uma exclusividade estatal. Essa ruptura, retirando a proeminência do Estado e ressignificando seu papel, o transforma em uma espécie de coordenador de interesses público-privados, que passa a operar sobre as agendas nacionais sob a égide da escala transnacional e traz de fora para dentro novas formas de gerir o público. Nessa perspectiva, voltada cada vez mais ao fortalecimento da competitividade, a educação passa a ser vista como um espaço para a conquista de novos mercados, a ser regida por metas de desempenho em busca de eficácia em uma clara regulamentação subordinada à ordem econômica.

Ainda que tenha acordo com a linha de raciocínio de Dale e de suas conclusões em torno do papel relativo assumido pelo Estado, como regulador e também financiador, fornecedor e proprietário, ainda que reduzido em função da

403 Com isso não quero afirmar que não tenham havido em muitos espaços e contextos escolares reações e desafios aos limites da concepção e da estrutura burocrática. M. Apple (2002, p.31) em uma das suas célebres análises lembra que “as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do eu apenas através da simples reprodução”. Essa assertiva, que interpreta o processo de escolarização como um sistema de produção e de reprodução, certamente também pode ser aplicada em relação ao processamento das posições do próprio sindicato e associação de trabalhadores.

404 Em Encontro Nacional da CAED - Comissão de Assuntos Educacionais do PT, em 2008, a resolução aprovada em relação ao tópico da *Avaliação Nacional, o IDEB e a gestão da educação básica*, também expressava essa dificuldade. Depois de reconhecer a importância do IDEB afirma o documento: “Contudo, reafirmamos a esse respeito as observações da resolução sobre educação aprovada no 3º. Congresso do PT: o IDEB e a Provinha Brasil são insuficientes para induzir a cultura de avaliação vinculada ao planejamento e à gestão da política educacional e, ainda mais, para induzir as políticas nacionais nas áreas de formação e de currículo.” (Resolução. Encontro Nacional, 16, 17 e 18 de maio de 2008. CAED – Comissão de Assuntos Educacionais/Setorial Nacional. Partido dos Trabalhadores. p.7).

globalização (DALE, 2006, p.77), penso ser necessário considerar de modo suficientemente adequado o protagonismo das frações de classe burguesas na escala nacional, que operam dioturnamente junto aos governos em um conluio de interesses, através de um tenso movimento de negociações em uma retroalimentada coalizão na busca da auferir vantagens políticas e econômicas e manter a hegemonia do bloco de poder construído. Sob verdadeira *bunkers*, grupos privatistas passaram a operar com um lobby suficientemente forte a ponto de inspirar várias políticas que têm orientado reformas curriculares e readequação do trabalho docente.

Ao Estado, nessa nova fase de acumulação de capital, tem cabido assegurar as condições de competitividade com inovação tecnológica, flexibilização do mercado de trabalho e subordinação de todas as políticas à lógica econômica. Contudo, como aponta Jessop (2002, 2007), ao mesmo Estado cabe um lugar estratégico, não apenas pelo seu papel coercitivo e regulatório legitimado socialmente como uma autoridade, mas também pela capacidade de proporcionar condições, do ponto de vista técnico e operacional, para os interesses corporativos vigorarem.

Se é possível concordar com em torno da transnacionalização das políticas identificada por Sassen (2010), o mesmo não ocorre em relação ao papel do Estado. Em contextos como o Brasil não se poderia cair em uma espécie de “sentimento de autopiedade”, criticado com pertinência por Shiroma (2011, p.33), como se o Brasil fosse uma mera vítima das agências financeiras internacionais. Ademais, em países com a formação histórica como o nosso, a quase ausência do Estado e sua ineficácia para o conjunto da população são fatores que reforçam a tese acerca do papel ainda central do Estado na manutenção da hegemonia dominante, bastante distinto da realidade na União Européia, lócus de muitas das produções emanadas a esse respeito.

Em um cenário marcado pelo dinamismo e no qual as políticas do governo federal adquiriram grande poder de persuasão e adesão por parte dos entes federados, estados e municípios, grande parte das alterações de rumo e novos programas e projetos do ME impactaram de tal modo as políticas municipais que um dos depoentes chegou a expressar que “*A cada início de ano tem uma bomba do MEC que cai sobre nossas cabeças*”.

O sociólogo brasileiro Francisco de Oliveira, em um texto bastante claro e recente sintetiza essa percepção, ao se referir ao processo de construção da hegemonia às avessas, na qual é inequívoca a participação ativa dos governantes no processo de reformas, nas quais se inserem as educacionais aqui analisadas. Diz ele:

O governo Lula, na senda aberta por Collor e alargada por Fernando Henrique, só fez aumentar a autonomia do capital, retirando das classes trabalhadoras e da política qualquer possibilidade de diminuir a desigualdade social e aumentar a participação democrática. Se FHC destruiu os músculos do Estado para implementar o projeto privatista, Lula destrói os músculos da sociedade, que já não se opõe às medidas de desregulamentação. (OLIVEIRA, 2010, p. 375).

Em editorial do Jornal da ATEMPA em maio de 2008, ficava explícita a importância de articular as lutas gerais com os demais municipais mas também uma preocupação com a pauta específica da educação. O trecho destacado a seguir é uma das raras vezes é mencionado a influência do contexto mais amplo, mas com o cuidado de não citar qual esfera e nem em que governo impingia o novo modelo de avaliação.

Estamos enfrentando, com o conjunto dos municipais, mais um processo de luta para garantir direitos adquiridos, ou ao menos impedir perdas maiores, além de buscar negociar, nesse período de data-base, a recuperação de nossas perdas salariais, intensificadas nos últimos anos. Para nós, trabalhadores em educação, é fundamental fortalecermos esse movimento para alcançarmos vitórias. Além da pauta geral de reivindicações, temos nossas especificidades, preocupações e desafios (...) Observando o cenário mais amplo, temos que dedicar especial atenção a políticas educacionais impostas em outras esferas, baseadas na responsabilização dos trabalhadores pelo fracasso escolar e na aplicação da lógica empresarial, de mercado, no campo educacional. Tudo se resolve com avaliação externa, baseada em mérito e produtividade. Gestão democrática e participação são substituídas por descentralização e desresponsabilização do Estado. Como sabemos, esses discursos são disseminados na opinião pública, naturalizados, e em pouco tempo passam a recobrir territórios cada vez mais amplos. (Editorial. Jornal ATEMPA. n 34. Maio de 2008. p.2).

Ao analisar a gestão de 2007 a 2010 na direção da ATEMPA, a qual era conduzida pela Democracia Socialista (PT), Carmem Padilha, que acompanhou desde a direção do SIMPA muitos encontros com a ATEMPA, fez uma avaliação do período que expõe algumas das principais discordâncias com a DS, seja da política local, seja da política mais ampla.

Carmem Padilha (ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA)

Foram três anos complicados para a ATEMPA, porque apesar deles serem, eles não conseguiam entender essa posição da categoria sabe, então a visão que eles tinham era uma visão saudosista. O tempo inteiro assim tentando lembrar, só que o passado também não era exatamente aquilo que a categoria queria. E por outro lado também, o governo Lula com as suas políticas, que são políticas educacionais que se contrapõe ao que o movimento pensa, a questão da avaliação externa, já começou o embrião do Mais Educação. E eles não! E eles resistem a fazer claro comprometimento que eles tem com a política do governo federal então é uma gestão muito atrelada as políticas petistas. E ainda tem uma coisa, embora votem, mas aquele povo que vai para o CR e que vai para as assembleias, não é um povo assim que morra de amores pelo PT (...).

6.2.6 As denúncias de assédio moral e a personalização das responsabilidades

Como foi possível acompanhar no capítulo III, a segunda das gestões pedetistas na SMED, a partir de 2009 marcou um claro redirecionamento das políticas educacionais. Um dos fatores que marcam essa mudança, segundo Ghisleni (2014), que fez análise dos processos formativos do período, foi a maior ênfase dada à formação dos diretores das escolas, o que revelaria um maior controle sobre a gestão das unidades escolares. Com base na pesquisa realizada desde a ATEMPA, tendo a concordar com a autora, acrescentando que esse controle incidiu sobre uma gama ampla de aspectos, que se estenderam dos aspectos de gestão de pessoal, financeiros, legais e pedagógicos e centrados na figura do diretor ou diretora de escola e não nas equipes diretivas.

Entre as situações presentes mais destacadas pela ATEMPA em relação à gestão de Cleci Jurach na SMED, estiveram as críticas em relação ao processo diretivo de condução das políticas educacionais e a forma de relacionamento com os diretores e diretoras das escolas, pontuada por decisões arbitrárias como o uso frequente de sindicâncias nas escolas, desautorização de deliberações das unidades e coibição da participação de atividades sindicais.

Houve, por exemplo, em 2010, um grande empenho da ATEMPA em solidarizar-se com escolas⁴⁰⁵ que foram objeto de um processo de intervenção por parte da Secretaria em função de situações que poderiam ter sido resolvidos com diálogo e respeito à autonomia das direções de escolas e conselhos escolares.

405 Entre elas: EMEF Chapéu do Sol e EMEF Morro da Cruz.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–adjunta/SMED).

A intervenção, a sindicância, então a coisa da policialesca é uma marca muito grande.

Uma das diretoras da ATEMPA no período, Arine Cougo, expressou na entrevista realizada um balanço positivo da atuação da Associação em relação a essa problemática, com ênfase na caracterização do autoritarismo da Secretária de Educação:

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-diretora do SIMPA).

(...) E eu tenho uma avaliação positiva assim porque a ATEMPA fez muito frente a Secretaria de Educação, fez muito frente assim, bateu muito contra essas políticas autoritárias da Secretaria. E eu acredito que isso tenha um resultado positivo porque, senão, eu acho que poderia ter sido até pior.

Se a ATEMPA fez o embate, foi o SIMPA quem se antecipou e em 2010, um documento produzido pelo Sindicato explicita essa tônica. O folder estampava junto ao texto uma foto da Secretária de Educação Cleci Jurach com os dizeres “Chega de Autoritarismo na Educação. Em defesa da Gestão Democrática”, uma defesa da livre manifestação dos educadores e da autonomia das comunidades na elaboração do Calendário Escolar, que teria previsto a recuperação do dia da paralisação:

CHEGA DE AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação abriu processo de sindicância contra oito direções de escolas. O objetivo da secretária Cleci é atacar a Gestão Democrática através da punição dos diretores que apoiaram as mobilizações da categoria no dia de paralisação.

Mais uma vez, a política implementada pela secretária coloca em risco a gestão democrática nas escolas municipais. (...) O governo Fortunati vem mostrando uma cidade do futuro e maquiando a cidade real. A Porto Alegre da propaganda não é a mesma que vivemos. Na educação, temos inúmeros problemas: a gestão democrática das escolas está sendo permanentemente atacada; a política de inclusão não prioriza a qualidade de ensino; as privatizações estão avançando e colocando em risco a qualidade do atendimento à população; existe um déficit de mais de 170 professores e a ocupação de vagas ociosas por estagiários demonstra a política de precarização das relações de trabalho.

Nesta quinta-feira, dia 28, às 11 h, no Paço Municipal, vamos todos juntos entregar um documento em solidariedade aos diretores e repudiando o processo de sindicância e perseguição aos trabalhadores que lutam por seus direitos. (...)

(Chega de Autoritarismo na Educação. Volante. SIMPA, Junho de 2010).

O ato público marcado para o Paço Municipal, em frente à sede da Prefeitura, teve a adesão de um grande número de professores e uma caminhada até a SMED foi realizada. No ano de 2012, nova manifestação dirigida à gestora da Secretaria foi encaminhada pela direção da ATEMPA, em repúdio à sindicância dirigida a oito direções de escolas por aderirem a paralisação da ATEMPA e SIMPA. Ato público em desagravo foi organizado no final do mês de junho.

CATEGORIA ENFRENTA A TRUCULÊNCIA DA SECRETÁRIA CLECI JURACH
A Secretaria Municipal de Educação abriu processo de sindicância contra oito direções de escolas. O objetivo da secretária Cleci é atacar a Gestão Democrática através da punição dos diretores que apoiaram as mobilizações da categoria no dia de paralisação.

A política da secretária coloca em risco a gestão democrática nas escolas. O acordo estabelecido com o governo prevê que a compensação 'do dia de paralisação está autorizada e deve ser respeitado o calendário escolar e a Gestão Democrática. Ao descumprir a palavra do próprio governo, ela tenta avançar em sua política de perseguição e assédio moral contra os trabalhadores.

(Educação. Jornal Luta Municipária. N. 31. Agosto de 2012. SIMPA, p.3).

No primeiro semestre do ano seguinte, nova campanha procurou repisar na denúncia, agora associada diretamente às responsabilidades ao Prefeito, além da Secretária. Apedido publicado no Jornal Correio do Povo, agora sob iniciativa da ATEMPA denuncia novamente o autoritarismo da gestão, invocando o direito à participação das atividades sindicais e o respeito à autonomia das escolas.

CONTRA O AUTORITARISMO DO GOVERNO FORTUNATI E DA SECRETÁRIA CLECI JURACH

Em defesa da educação pública de qualidade e melhoria do atendimento à população, os trabalhadores em educação de Porto Alegre repudiam o autoritarismo do prefeito Fortunati e da secretária de Educação Cleci Jurach. Este autoritarismo revela-se através do desrespeito e desconsideração:

- Às decisões tomadas pelas comunidades por meio dos Conselhos Escolares;
- Aos Projetos Político-Pedagógicos, obrigando as escolas a seguirem as imposições da Secretaria;
- À Constituição Brasileira, tentando impedir a participação da categoria nas assembleias do sindicato;
- À gestão democrática, quando tenta impor suas decisões às direções eleitas.

Os trabalhadores em educação estão na luta contra o autoritarismo!

(Contra o autoritarismo do governo Fortunati e da secretária Cleci Jurach Apedido. Correio do Povo, 21 de maio de 2013, p.9).

Foram bastante recorrentes as reações da ATEMPA e mesmo do SIMPA relativas ao arbítrio, ao arrepio da lei, da gestora da SMED, sobretudo quando

operou sob a direção das escolas, em um pretendido efeito cascata punitivo ao conjunto dos trabalhadores nas escolas. O prefeito Fortunati também passou a ser fustigado depois de um período de não personalização das responsabilidades.

O governo pedetista, contudo, não negou a democracia em sua dimensão administrativa. Não revogou ou anulou leis, decretos e normativas sobre os pilares centrais da organização do sistema constituído: eleições de direções de escolas, repasse de recursos para as escolas, intervenção na indicação de conselhos escolares, entre outros. Entretanto, em relação à dimensão da democracia pedagógica tentou burlar várias das regras constituídas: realização de contratação simplificada de professores, ao invés de realizar concurso público, ampliação dos recursos para as escolas abertas aos projetos de interesse dos gestores, instituição de um processo excessivamente centralizado em relação aos calendários escolares das unidades.

Nesse contexto, parece ter contribuído a campanha desencadeada pelo SIMPA em relação à denúncia de assédio moral em vários órgãos na administração municipal⁴⁰⁶. Segundo um dos materiais produzidos, o assédio moral é caracterizado como a exposição dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e contrangedoras, repetidas e prolongadas durante a jornada de trabalho, nas quais predominam condutas desumanas, agressivas e opressoras nas relações hierárquicas de trabalho⁴⁰⁷.

O perfil autoritário e centralizador da segunda gestão à frente da SMED foi uma recorrente nas entrevistas e análises dos documentos da ATEMPA. Segundo uma das depoentes: “*A Cleci é um trator, se deixar passa por cima de todo mundo*”. É possível afirmar, portanto, que os trabalhadores em educação não aceitaram os desmandos dos gestores sem luta e mobilização.

Nas avaliações realizadas chama a atenção a natureza mais comezinha das críticas efetuadas. Elas incidem em geral sobre a postura ética e moral da gestora, o que não deixa de ser um traço notado e recorrente. Mas, em compensação, muito tangencialmente é lembrado que mais do que uma característica pessoal da gestora o que estava a acontecer era uma mudança profunda na concepção de gestão das políticas educacionais e curriculares.

406 Gestores públicos e o assédio moral. Luta Municipal. Boletim Informativo Especial. Assédio moral. SIMPA, Maio de 2012. p.2.

407 O que é o assédio moral? Cartilha Assédio Moral: uma ameaça invisível, mas concreta. SIMPA, 2013. p.4.

As táticas da ATEMPA e SIMPA sem dúvida se mostraram acertadas, em se considerando os problemas apresentados: ingerência personalista da gestora sobre as direções de escolas, assédio moral, constrangimentos, desconsideração da opiniões e decisões das comunidades escolares, entre outras. Todavia, o direcionamento das críticas, invariavelmente se dirigiam à figura da gestora da SMED, sem uma percepção de que, para além da justa e necessária denúncia dos desmandos da SMED, um lógica mais ampla organizava, orientava e avalizava suas ações: as políticas nacionais oriundas do Ministério de Educação.

Seria interessante inquirir sobre as noções de autoridade desde o pensamento weberiano e como elas encontram ou não legitimidade na percepção da ATEMPA.

Weber (1982) propunha como tipos-ideais⁴⁰⁸, três formas de exercício e manutenção da legitimidade de governar e ser governado, em especial para o estudo da burocracia estatal: a autoridade tradicional, a autoridade carismática e a autoridade racional-legal.

Curioso que, pelo já dito, a Secretária Cleci nem de longe encarna o que Weber havia tipificado como uma autoridade carismática, algo tão característico do populismo⁴⁰⁹ e do trabalhismo. Então, nos interessam aqui as outras duas tipificações, que apresento através de uma breve caracterização. No caso da autoridade tradicional, temos a forte conotação patriarcal, nos quais a obediência e o respeito são as duas palavras-chaves. Ela ainda pode se expressar na forma da dominação estamental, ou seja através das estruturas de mando a seu serviço e dos súditos em especial. Já no caso da autoridade racional-legal, temos a crença na obediência à lei, às normas constituídas, com impessoalidade, assim como todo o séquito de subordinados, modernamente, funcionários de carreira e técnicos.

Ainda que sejam indicações teóricas de formas de exercício do poder, no caso das manifestações da ATEMPA, o centro da crítica que emana tem se orientado em uma dupla direção: a primeira é a dos traços da personalidade da

408 Em Weber, o tipo ideal é um modelo abstrato que, quando usado como padrão de comparação nos permite observar aspectos do mundo real de uma forma mais clara e sistemática (JOHNSON, 1997.p.240). Neste trabalho tomo suas referências como uma inspiração inicial, sem a preocupação de levar a risca essa caracterização.

409 Como assinalou em um instigante ensaio, Angela de Castro Gomes (2013, p.57), o termo populismo tem uma larga e distinta utilização no meio acadêmico, ao longo de quase meio século. A autora assinala ainda o quanto essa expressão têm trânsito no vocabulário da mídia e da população em geral, associado em geral a práticas autoritárias, fisiológicas e clientelistas. É nesse sentido que a palavra é empregada na passagem a que esta nota se refere.

secretaria; que se aproximam da autoridade patricarcal: mandonismo, truculência, as vontades pessoais imperando, como pôde ser percebido em numerosas manifestações destacadas.

De outro lado, é frequente a crítica ao desrespeito a todo um conjunto de normatizações, expressas na legislação educacional e na própria tradição democrática da própria rede. São numerosas as situações onde isso aconteceu: Implantação da EJA/EM, Calendário de recuperação de dias de paralisação, desconsideração pelos projetos pedagógicos e regimentos escolares das unidades, entre outros.

Ou seja, a aceitação ou submissão à autoridade da gestora foi colocada em xeque não apenas pelos seus traços pessoais, seu perfil como administradora, mas porque ela infringiu o regramento básico: o respeito ao tido como obrigação dos gestores, as regras estabelecidas.

É certo que ao longo de um curso hegemônico nas políticas educacionais que tem entre outras características um borramento de fronteiras ideológicas e pedagógicas, é preciso destacar os desafios que ainda se apresentam como presentes no cenário vivido: restrição financeira na gestão das escolas, maior investimento em recursos tidos como secundários ou dispensáveis (como uniformes escolares), um rigor absoluto na tentativa de controle dos calendários das escolas, coação e pressão sobre as direções das escolas por parte dos gestores e assessores, intensificação do controle burocrático, ataques conservadores à Associação e Sindicato como sendo corporativistas e intransigentes.

Vimos aqui a fecundidade da ação da ATEMPA, já que a autoridade se constrói historicamente e através de um processo de mediação nos quais os valores, interesses, relações de poder estão o tempo todo operando. Ao não aceitar de uma maneira funcionalista as formas de relações estabelecidas, *desde cima*, os educadores através da ATEMPA colocaram em questão a própria autoridade da Secretária. O contraste, por exemplo, do perfil da Secretária Marilú Medeiros em relação ao de Cleci Jurach ficou bastante evidente nas entrevistas. Embora a gestão de Medeiros tenha sido marcada pela inabilidade e perfil caótico, não se questionou sua legitimidade, como se fez com a gestão de Jurach.

Se nesse comentário é possível perceber a desconstituição política da Secretária, não se pode dizer o mesmo do seu projeto.

Refutar tão somente o trabalhismo e a gestora representante desse projeto, anematizando-o, não parece ter sido uma saída, nem suficiente, nem verdadeira. Afinal, a *maldição* personalizada na figura da gestora não resiste a uma leitura mais consistente por aqueles que desde sempre ouviram falar da importância de uma boa análise de conjuntura e dos efeitos das políticas nacionais mais amplas sobre os governos locais – argumento recorrente no período das famigeradas gestões de Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto e agora mitigado nas gestões do associativismo sob a condução petista.

O discurso crítico emanado pela ATEMPA nesse período foi capaz de produzir uma direção bastante precisa, como escoadouro dos que-fazer: as mudanças necessárias precisariam se dar na escala local, pelos gestores locais. Se isso foi suficiente para garantir uma coalizão política mínima no seio da esquerda, foi absolutamente insuficiente para compreender as profundas alterações do quadro, nacionalizado e globalizado, das políticas curriculares vigentes.

A efetivação de um discurso formulado e difundido por uma entidade em uma esfera e com um âmbito como um município, mesmo sendo representativa e reconhecida como legítima por um segmento da classe trabalhadora, passa por inúmeras mediações: interesses, percepções, interpretações. De modo algum se poderia esperar uma relação passiva em relação aos discursos dominantes de regulação, pois não é o tamanho de uma organização que reduz sua capacidade de interpretar uma dada realidade mais ampla no qual ela está inserida, mas as lentes utilizadas para tanto. Como o Brasil não vive fora do contexto capitalista em escala global, aliás, está cada vez mais inserido nele, as contradições que encerram as políticas públicas também vêm sendo fortemente influenciadas por uma forma de governança global hegemônica.

6.2.7 A ATEMPA frente ao gerencialismo moreno

Finalizada a descrição e as análises iniciais em torno das situações-problemas que emergiram em torno da temática da gestão democrática, é pertinente elaborar uma síntese deste eixo para daí passar a finalização do capítulo. Antes de apontar didaticamente as conclusões parciais sobre as relações entre a Gestão Democrática e as políticas curriculares na perspectiva da ATEMPA teço algumas considerações gerais como forma de adensar e dar consistência à síntese

construída. Começo fazendo um contraponto entre a concepção do gerencialismo moreno por parte das gestões pedetistas e a gestão democrática defendida pela ATEMPA.

O *gerencialismo moreno* é uma alusão a que faço a duas tradições que foram amalgamadas na prática de gestão pedetista. O novo gerencialismo educacional, com uma torção à brasileira, se funde, ainda que intuitivamente, com o *socialismo moreno*, termo difundido por Darcy Ribeiro, quando candidato a vice-governador do Rio de Janeiro na chapa vitoriosa encabeçada por Brizola, em 1982. A máxima do *socialismo moreno*, segundo Darcy Ribeiro, seria o caminho brasileiro para “uma ordem socialista no Brasil”⁴¹⁰. Ribeiro era um entusiasta da mestiçagem e da perspectiva cultura assimilacionista na construção da identidade nacional, sintetizada em um de suas publicações mais populares (RIBEIRO,1995), na qual constrói em uma narrativa ensaística um painel sobre a formação cultural e econômica do Brasil, bastante suscetível de crítica aliás, em uma clara mescla de duas vocações que marcaram sua vida, a de antropólogo e de intelectual público. Esse padrão explicativo talvez explique sua predileção por essa nova expressão que se tornaria tão popular entre os pedetistas, o *socialismo moreno*, uma tentativa de ao mesmo tempo distinguir-se do socialismo real e buscar um equilíbrio entre as influências das tradições marxistas, trabalhistas e mesmo eurocomunista no nascente PDT, ao mesmo tempo que aberta à construção desde as tradições culturais própria, de “um modo brasileiro de ser socialista”, de algum modo apaziguadas com a expressão do adjetivo “moreno” (SENTO-SÉ, 2004, p. 72).

Em um texto no qual sintetiza a experiência transcorrida, três quartos do primeiro mandato de José Fogaça, à frente de uma espécie de secretaria geral de governo, César Busato e seus colaboradores⁴¹¹ explicitam a concepção que orientou o governo no período, em uma clara formulação que busca aproximações com a o

410 O Jornal *Espaço Democrático*, um semanário publicado pelo Instituto Alberto Pasqualini (PDT), a partir de 1984, tematizou em várias entrevistas com lideranças e intelectuais as concepções de socialismo pretendidas, entre elas a de Darcy Ribeiro, estudadas em detalhes pelo pesquisador Sento-Sé (2004).

411 Destaco a presença do assessor especial Augusto de Franco, ex-petista oriundo do leninismo que se desloca para posições mais reformistas do PT, partido no qual militou até 1993 e no qual chegou a ser membro da direção nacional e coordenador do I Congresso (1991) (SECCO, 2012, p.154). Integrou o governo de FHC e a Rede Comunitária Solidária, com Ruth Cardoso. Em ambas as experiências teve papel destacado em torno da formulação acerca da desestatização das políticas sociais e o reforço das presenças das OSCIPs na execução das mesmas. Uma análise de sua trajetória, exemplar no sentido da conversão teórica e política à direita, foi elaborado por Eurelino Coelho (2010b), que situa essa como uma direção seguida por outros personagens e organizações da esquerda brasileira contemporânea, ainda que não levada tão longe.

que se denominou de Governança Solidária Local, ou simplesmente Governança Local.

A Governança Solidária Local (GSL) é uma rede intersetorial e multidisciplinar que se organiza territorialmente para promover espaços de convivência capazes de potencializar a cultura da solidariedade e cooperação entre governo e sociedade local. Seu objetivo é estimular parcerias baseadas nos princípios da participação, autonomia, transversalidade e na co-responsabilidade em favor da inclusão social, aprofundando o comprometimento das estruturas de governo com as comunidades locais em ambiente de diálogo e pluralidade, e estabelecendo relações com a sociedade cada vez mais horizontalizadas (Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local). (FEIJÓ, FRANCO, 2007, p.19).

Ao reafirmar os mantras da cooperação, da corresponsabilidade, da morfologia das redes descentralizadas, os ideólogos não estariam, segundo a pena crítica de Baierle (2009, p.30), senão utilizando um “conceito-biombo”, adaptado dos manuais do Banco Mundial. No entanto, no âmbito da educação, percebo nuances com algum grau de novidade para além de uma mera transposição mecânica e instrumental desde fora. Passo a apresentar essas reflexões na sequência.

Na terceira geração da experiência trabalhista à frente da Prefeitura de Porto Alegre é possível identificar uma síntese de novo tipo: o *gerencialismo moreno*, termo construído para evidenciar a síntese prática realizada pelas gestões que se sucederam, e não só fizeram uma adaptação à brasileira de um conjunto de princípios e regras de gestão difundidos a partir das experiências inglesas (NEWMANN; CLARKE, 2012), mas lhe deram uma feição própria, em um amalgamento de tendências aparentemente díspares.

Importante lembrar que tal elaboração se deu a partir de uma primeira gestão pedetista frustrada, sob a condução de Marilú Fernandes (2005-2008), marcada por relações frouxas sob o aventureirismo pedagógico do pós-modernismo, e que caracterizaram o que Santos (2012) chamou de política curricular do vazio.

O trabalhismo pedetista no âmbito local fez uma simbiose com uma herança de traços populistas⁴¹², resultando em um misto de gerencialismo híbrido na gestão

412 O populismo é um conceito que já tem uma larga utilização na história política brasileira. Foi cunhado e se difundiu como uma caracterização ampla de uma forma de fazer política, do período de 1930 a 1964, com uma presença das massas populares sob a ação de uma democracia baseada em três características indissociáveis: o assistencialismo, o clientelismo e a demagogia na relação com as massas populares. Entre os estudos que deram sua contribuição para essa utilização estão os trabalhos pioneiros de Weffort (1978) e Debert (1979). Vale lembrar que Gomes (1994) como destaquei em outra nota, se distingue da visão de Weffort, em especial, e firma o conceito de

educacional, em que a substituição de um governo democrático por um governo tecnocrático não subverteu frontalmente as regras instituídas - leis, decretos, resoluções e normatizações do sistema de ensino – mas que também não realizou o cumprimento à risca do prescrito na pauta das agências multilaterais e do mercado sob as orientações neoliberais.

Essa forma peculiar de gestão funcionou sob o *efeito lareira*, uma analogia de fácil entendimento que construí para explicar como compreendo esse fenômeno. A garantia do funcionamento de uma lareira basicamente depende dos dutos de condução de entrada e saída de ar. Como a fumaça, vapores e gases tóxicos que se originam da combustão são mais pesados do que ar é preciso que o duto permita o ingresso de um fluxo de ar frio, que é mais pesado do que o quente, e como uma bolsa empurra o ar quente para fora da chaminé, o que é controlado por uma abertura de uma chaveta de regulação de fluxo.

Pois bem, o ar frio é aqui representado pelas políticas educacionais do governo federal que foram assimiladas de forma regulada pelos gestores locais. Foram as políticas de avaliação externa, de introdução de programas como o Mais Educação, que permitiram que o ar quente, as políticas de Educação Integral, de fortalecimentos dos projetos pontuais nas escolas, da SMED, pudessem “subir” e alcançar um patamar de legitimidade, misturando-se e se diluindo no espaço mais amplo das políticas educacionais e curriculares. Nesse movimento o governo federal teve um importante papel, com uma ação indutora dos estados e municípios, seja pelo aporte de recursos descentralizados, seja pela orientação pedagógica e um certo prestígio às ações realizadas.

O *efeito-lareira* foi, portanto, o mecanismo que fez com que o gerencialismo pedetista operasse com eficácia. O alinhamento da política do governo municipal ao mesmo duto com as políticas do governo federal acabou sendo um anteparo para a própria SMED. Mas isso só foi possível com uma adaptação e uma leitura própria desse processo de transformações educacionais.

Os trabalhistas, na inexistência de um projeto educativo e curricular consistente e capaz de oferecer uma alternativa ao existente, construído no largo período de gestões petistas na capital, acabaram atuando como ventríloquos

trabalhismo como uma alternativa conceitual ao populismo, por não ver o Estado, sob a ação do trabalhismo, como sendo um mero espaço manipulador das massas e totalitário, o que também é compartilhado por Ferreira (2013). E o conceito de trabalhismo, portanto, que optei em utilizar neste trabalho.

espertos. Traduziram, a seu modo, as políticas do governo federal petista, em especial àquelas advindas do Ministério da Educação, de modo a neutralizar as reações do sindicato e da associação, ao mesmo tempo que não provocaram rupturas significativas da organização curricular existente nas unidades escolares.

As formulações dos gestores pedetistas se deslocaram gradualmente para posições claramente conciliatórias e combinadas de distintas tradições. Essa visão de síntese serviu aos gestores dentro de uma máxima presente na própria coalizão liderada por Fogaça, que teve como slogan central da campanha de 2004 "*manter o que está bom, mudar o que é preciso*". Essa chamada, que revelava um compromisso com a manutenção do OP, com a realização das edições do Fórum Social Mundial, com o que se considerava acertos, também incluía, é preciso lembrar, os Ciclos de Formação, que deveria ser qualificado.

Márcia Dias (2008) fez uma análise instigante a partir de uma pesquisa tipo survey, em torno do OP e a análise dos discursos políticos de Raul Pont (PT) e José Fogaça (PPS) nas eleições de 2004. A conclusão que a autora chega é da eficácia da estratégia da coalizão vencedora, que articulou "continuidade e mudança, num discurso moderado e conciliatório que atenuou a polarização política estabelecida entre petistas e antipetistas no município" (DIAS, 2008, p.255). Possivelmente, a realidade vivida nas escolas públicas municipais pode ter contribuído para isso.

Uma rara manifestação sobre o gerencialismo pôde ser localizada em um volante da ATEMPA, produzido no contexto da mobilização de 2010⁴¹³, o qual denunciava a falta de recursos humanos e a precarização das condições de trabalho, sob o título "Gerencialismo e autoritarismo na gestão".

(...) Os movimentos sindicais são criminalizados e desconstituídos. Nenhuma qualificação aos processos de eleição de diretor e dos conselhos escolares. A gestão democrática foi desmantelada reduzida a um nível formal e burocrático. Nenhuma participação dos trabalhadores na elaboração e avaliação das políticas. Plano de carreira ameaçado. Uma das principais insatisfações da rede municipal é o centralismo e o autoritarismo predominante atualmente na SMED. A tal "gestão de resultados" desconsidera os meios, ou melhor, reduz qualquer possibilidade de participação ou construção coletiva nas políticas educacionais. O Plano Municipal teve seu tempo de vigência transcrito nas gavetas da SMED, acusado de ser "ideológico e partidário", argumento clássico do autoritarismo; o Congresso Municipal, caracterizou-se por um processo tumultuado e um evento esvaziado de sentido pela Secretaria; as eleições de diretores e conselhos escolares são empecilhos para que a Secretaria

413 Rede Estadual de Ensino, nós, rede Municipal de POA, somos vocês amanhã? ATEMPA alerta! 2010.

determine, regule e controle todas as escolas. As "comissões" são convidadas/indicadas pela própria SMED, para respaldar as decisões da já tomadas; a Comissão de Saúde e Condições de Trabalho é totalmente cerceada, não há prestação de contas de recursos de bolsas e convênios há anos; é inútil perder tempo negociando com qualquer instância intermediária, pois não a última, mas a única palavra é a da Secretária, combinações e procedimentos acordados são desfeitos por um telefonema ou memorando, sem discussão; ações muito questionáveis em relação ao método e objetivos são inventadas da noite para o dia, como a ampliação do Ensino Médio e a incorporação da escola infantil Mamãe Coruja (...) (Gerencialismo e autoritarismo na gestão. ATEMPA alerta! 2010, p.3).

A síntese elaborada captura com precisão várias das questões enfrentadas pela ATEMPA no período, com os descabimentos da gestão local, conforme analisei aqui. Todavia, o título trai o conteúdo, pois o gerencialismo como um fenômeno mais amplo e com incidência sobre a organização curricular é sequer mencionado na matéria, que é exemplar da tônica do período.

As evidências encontradas permitem que se afirme que, para a ATEMPA, o epicentro de suas lutas frente aos gestores concentrou-se na escala local e em torno do que denominou-se como gestão democrática, um eixo que só tangencialmente tocou aspectos das políticas curriculares do gerencialismo moreno e ainda assim, de forma ampla e episódica.

O PDT por sua vez, através dos seus gestores à frente da SMED, ainda que de forma insuficiente, subteorizada e mesmo improvisada, acabou, na base do erro e acerto, construindo uma síntese que desestabilizou em alguma medida o associativismo dos trabalhadores em educação. Como Prometeu, *roubou o fogo dos deuses* cultuados. Tomou para si as políticas nacionais petistas, assumindo-as e reinterpretando-as, no melhor figurino imaginado, e não enfrentou aquela que foi considerada o símbolo das mudanças do Projeto Escola Cidadã: a organização curricular por Ciclos de Formação.

Os trabalhistas ao longo de três sucessivas gestões foram assumindo paulatinamente a organização curricular existente na RME e, sem fazer um confronto e desconstituir suas bases filosóficas, epistêmicas e pedagógicas, operaram uma transformação significativa, esvaziando de sentido o que foi em parte da Rede uma reestruturação curricular edificada inicialmente em um processo democrático e participativo, mas que acabou sendo imposta pelos gestores, sem margem de negociação e reconstrução, o que explica em parte a falta de reação da base dos trabalhadores em sua defesa.

Ao longo de praticamente três décadas, o discurso da ATEMPA, amplamente difundido e aceito como sendo o desejável em relação à gestão escolar, esteve calcado nos princípios da participação e no controle social das políticas educacionais (eleições de diretores e equipe gestora, conselhos escolares de caráter deliberativo, descentralização de recursos, maior autonomia das unidades escolares). Tudo isso continua a ter sentido e ainda faz parte de uma pauta advinda dos meio sindical docente. Todavia, ao ficar imantada a essa concepção, por vezes se reificou um discurso idealizador das possibilidades de transformações reais por dentro da institucionalidade, já que permanecem ainda práticas autoritárias nas escolas, os conselhos escolares são, em geral, meramente carimbadores e legitimadores de decisões já tomadas e os gestores unilateralmente definem os tempos e objetos de trabalho dos educadores.

O discurso ambíguo, que refutava algumas das incongruências da gestão local e ao mesmo tempo silenciava sobre o debate curricular e as orientações cada vez maiores da gestão federal, por algum tempo teve não apenas eficácia mas também apoio entre parte da categoria, a julgar pelo aparente apoio à condução da ATEMPA pelo grupo político Democracia Socialista.

Esse fator, para além da força política do petismo em Porto Alegre, se estende para um discurso mais amplo, emanado das principais lideranças da tendência no governo e no parlamento, de algum modo capturou e sintonizou com as emoções e o imaginário da cidadania brasileira, afirmando o apoio às políticas inclusivas daquele partido que representara durante duas décadas a boa consciência crítica advinda da luta dos trabalhadores.

Enquanto a SMED teve um êxito parcial em seus propósitos a ATEMPA não foi capaz de enfrentar o *gerencialismo moreno* oriundo de uma híbrida composição entre o trabalhismo pedagógico ressignificado com as políticas e programas do governo federal como o Mais Educação e o ranqueamento educacional, que, longe dos holofotes do marketing, tantos efeitos ambíguos vem trazendo para as redes públicas e os trabalhadores em educação.

O mérito da ATEMPA foi, na metáfora já utilizada, “manter os dedos”, já que “os anéis” se perderam: as legislações referentes à gestão democrática, uma certa dignidade e respeito do papel das direções das escolas e dos conselhos escolares, o respeito à instâncias como o Congresso de Educação, mas que nada definem.

Mas pouco, muito pouco, além disso. Os Conselhos Escolares, por exemplo, foram em grande medida uma guerra perdida. A superestimação do seu papel como espaço horizontal e do poder de mobilização e articulação dos segmentos de pais e funcionários, em um cenário onde a correlação de forças foi francamente desfavorável, sepultou quaisquer pretensões mais significativas em torno um papel ativo e contrário aos ditames da SMED. O aumento de recursos repassados às unidades escolares, seja através de recursos próprios, seja através de projetos vultosos de parcerias com o Governo Federal, significaram no período estudado um contraponto prático ao que considerava uma conquista no período imediatamente anterior ao trabalhismo de terceira geração⁴¹⁴ e que minou entre as próprias direções das escolas a possibilidade de reação política.

Ainda que a ATEMPA tenha incidido, acertadamente, para barrar a ingerência da SMED no que considerava como esfera de autonomia da escola, tais como o repeito à construção dos Calendários Escolares e para coibir o assédio moral sobre as direções de escolas, praticamente se ausentou do debate sobre a ingerência ampla e portanto mais sutil e perversa sobre a responsabilização e culpabilização dos professores pela (não) execução do esperado nas metas de desempenho mediadas pelas provas padronizadas aplicadas aos estudantes.

É o que Bonamino e Souza (2012) chamam de uma *responsabilização fraca*, expressa no ranqueamento das escolas, porque trata da instituição, mas que é compensada por uma forma de *responsabilização forte*, porque atinge o imaginário do professor e o nível simbólico de representação, com um maior impacto sobre o currículo, porque torna o professor corresponsável por uma lógica que desconsidera o contexto, as políticas da rede e o perfil dos alunos e comunidades atendidas. Algo que se aproximaria do que Stephen Ball (2005) chamou de cultura da performatividade docente, uma introjeção de corresponsabilidade por parte dos educadores em relação aos resultados e valores esperados pelos gestores das políticas curriculares, que significa a submissão a processos de monitoramento, vigilância, julgamentos, comparações e sanções.

Em uma perspectiva analítica que dialoga com essas noções, José Pacheco indica que algo que aqui parece fazer muito sentido:

414 O fato de ter uma identidade partidária e ideológica que aproxima as gerações do trabalhismo na gestão das políticas educacionais em Porto Alegre não significa a existência de um processo necessariamente cumulativo e isento de contradições e tensões entre os distintos períodos históricos, das ideias pedagógicas em cada contexto específico e mesmo do perfil dos gestores.

Desse modo, as políticas curriculares descentralizadas funcionam como políticas de culpabilização das escolas, dos pais, dos alunos e da sociedade pelo insucesso escolar. A ideia de autonomia curricular é um critério que permite ao Estado assumir políticas de recentralização curricular. (...). (PACHECO, 2003, p. 129).

A noção de recentralização curricular se mostrou operativa na pesquisa pois de fato a SMED fez uma tentativa, ainda que tardia e truncada, de elaboração e instituição de um documento de referência curricular para o Ensino Fundamental, que sequer teve manifestação ou reação crítica por parte da ATEMPA.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p.55), que analisa o fenômeno global das lutas que se pretendem alternativas ao existente, houve um processo de mudança do que se considerava hegemonia, que se baseava na tese do consenso, ou seja, o que o que se propõe é algo que não é apenas bom para todos, mas que é também é inevitável, já que não há alternativas a ela. Essa assertiva implica em reafirmar aquilo que anunciávamos em outro momento: a coalizão de interesses políticos na gestão do Estado implicou na construção de um bloco hegemônico que não apenas criou e difundiu um novo estatuto para reger as relações entre grupos, movimentos e partidos até então oponentes. Essa pasteurização da política, no caso da política educacional no Brasil, sob a mão de ferro da centralização do Ministério da Educação, levou a uma distribuição massiva de recursos que chegaram com muito mais frequência e alcance nas unidades escolares, o que ajudou em muito a neutralizar as possíveis críticas emanadas no âmbito da política.

No período estudado foi relativamente frequente ouvir de militantes da ATEMPA na base das escolas a fala de que “Nunca teve tanto dinheiro e projetos para a Escola” e outras representações similares, ainda que junto viesse a queixa do crescimento da burocracia que tais iniciativas passam a exigir do ponto de vista da elaboração de orçamentos, das prestações de contas. Para Teodoro (2011), a regulação educacional implica em sempre se considerar uma autonomia relativa das esferas de menor escala, já que o movimento se dá do centro para a periferia, a partir de um conjunto de práticas num sistema educativo na busca de maior eficácia possível de acordo com o que é consagrado como útil e necessário para manter e ampliar o processo de acumulação.

Essa forma de operar se consolidou com a continuidade administrativa dos governos federais sob a égide dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Nela há

de híbrido entre o que se convencionou chamar de um novo gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012) e programas de reformas de centro-esquerda que se inscrevem em um terreno onde já estavam constituídas formas democráticas de gestão, frutos de experiências locais e brechas conquistadas através do ciclo de participação e democratização do Estado vivido nas últimas décadas.

Se o Estado é considerado uma instância que tem legitimidade para exercer formas de regulação, seja econômica, seja política ou social, é também verdade que as interferências acontecem na relação com agentes que são dotados de percepções, de visões e opiniões que podem discordar dela. O movimento associativista e sindical entre os docentes têm, no entanto, cada vez menos conseguido, no jogo de forças, fazer valer seus interesses, se deixando aprisionar nas malhas cada vez menores da imensa rede construída desde os interesses do mercado e do pragmatismo neodesenvolvimentista.

A necessária caracterização do momento vivido e a forma de regulação transnacionalizada, como indica Carvalho (2009), por meio de instrumentos como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, construído e gerido desde a década de 1990 pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, como forma de aferir de forma fidedigna as competência dos estudantes nos sistemas educativos em escala global, colocou um ingrediente de novo tipo, sob o qual o associativismo e o sindicalismo local e mesmo nacional poucas condições têm de fazer um enfrentamento para reversão.

Enquanto a SMED avançou na política de expansão e avanço na oferta de novos programas e projetos pulverizados, sob o controle de organizações e fundações filantrópicas e privadas, sintetizados simbolicamente no Programa *Mais Educação*, a ATEMPA propôs a defesa da icônica “Gestão Democrática” e a mais ainda fugidia “Educação de Qualidade Social”. Houve, por parte da Associação, claramente, uma insuficiência de formulação em relação ao contraponto à gestão tecnocrática, com a noção de “qualidade social”, que não conseguiu transpor os limites dos princípios gerais e adentrar a dimensão operativa. A velocidade com a qual a escola vem sendo transformada nem de longe foi captada nas elaborações do associativismo docente.

Acerca da insígnia apresentada como um valor incontestado pelos trabalhadores em educação em torno do que nomeou nos documentos analisados como a

“*qualidade social da educação*” e “*educação de qualidade social*”, faço um diálogo breve a partir de uma reflexão instigante e fartamente documentada presente do trabalho de Matheus e Lopes (2014). As autoras, deste a referência da teoria do discurso, analisaram documentos produzidos pelo Ministério de Educação e os programas de governo na área de educação do Partido dos Trabalhadores nas campanhas eleitorais de 2002, 2006 e 2010. As autoras indicam como os discursos acerca da qualidade educacional (que se quer total, na ótica governamental e social, na ótica dos movimentos sociais) foram no período permeados por diferentes concepções sobre o sentido e o papel do conhecimento, com forte influência da governabilidade sobre as referências partidárias. Segundo as pesquisadoras há uma disputa de sentidos do que seja conhecimento e sobretudo de seu papel, como se percebe na passagem a seguir:

O conhecimento, para finalidades diferentes, tende a ser objetivado em ambas as cadeias de equivalência antagônicas – qualidade social e qualidade que se pretende total. No discurso de qualidade social, o conhecimento é considerado fundamental para tornar mais igualitárias as condições de ensino para o conjunto dos que têm acesso à educação e, conseqüentemente, para promover a justiça social. (...) No discurso da *qualidade que se quer total*, o conhecimento é importante para garantir que a educação favoreça os níveis instrucionais supostos como necessários ao desenvolvimento profissional e social, tornando equivalentes as finalidades do indivíduo, as finalidades do mercado e do país. São carregados, assim, sentidos das perspectivas instrumentais de currículo, nos quais ressoam matizes de uma ideia de eficiência social, que se pensa como garantida pelo foco no resultado da aprendizagem do alunado. (MATHEUS, LOPES, 2014: p 351).

Se reconhecemos essa tensão existente, talvez faça mais sentido os dilemas nos quais os dirigentes e ativistas da ATEMPA se viram envolvidos. Afinal, as formulações emitidas de forma renitente e empedernida em torno da defesa da qualidade social da educação, ao repetir uma formulação considerada politicamente correta e avançada, para se opor àquela concepção que vigorava no período de presença das políticas neoliberais dos governos de Fernando Henrique Cardoso, não tem o mesmo efeito do que o contexto referido, já há uma hibridização de sentidos do conceito. Na minha perspectiva houve a colonização do discurso governamental sobre o discurso sindical, vinculado à lógica do mercado, ao pragmatismo e a empregabilidade, sob um ideário de desenvolvimentismo do país sob a coalizão do novo bloco hegemônico.

Trocando em miúdos: mudou o partido, mudou o governo, mudaram os tempos, mas parece não ter mudado o discurso associativo-sindical, que não funciona mais na sua potência pretendida porque não dialoga com as transformações em curso que esvaziaram o sentido inicial pretendido: o da equidade, da primazia do público, da construção social e emancipatória de conhecimentos. O pragmatismo de resultados, medido pelos índices de desempenho e os objetivos da aquisição de conhecimentos, passa a modelar as políticas locais, como bem sintetizam as autoras:

As políticas de currículo e contribuindo para hegemonizar o projeto de centralidade curricular. Os modos instituídos de interpretar tendem a bloquear outras possibilidades curriculares, outras possíveis leituras, contribuindo para que a política instituída seja concebida como inexorável, única ontologia possível, ao invés de ser compreendida como produzida por atos de poder.” (MATHEUS, LOPES, 2014: p 353).

Foi com a realização do Encontro de Educadores da ATEMPA, em agosto e setembro de 2012, que o debate ganhou uma proporção de maior vulto, com participação dos educadores nos debates e elaboração de sínteses em torno de uma avaliação crítica global das políticas da SMED. A proposta aprovada pelo CR da EJA, em junho de 2012, para que o processo contasse com subsídios teórico-metodológicos a serem enviados para as escolas para discussão prévia, no entanto, não vingou, apesar de ser produzido material para tanto em relação à gestão e EJA ⁴¹⁵. A atividade foi organizada a partir de proposta do Conselho de Representantes em 2011 que teve o objetivo de “debater a gestão das políticas públicas ora existentes na Rede Municipal de Ensino, assim como as dificuldades e os desafios que hoje se apresentam para a Escola Municipal”⁴¹⁶. Um grupo de professores das escolas integraram uma Comissão organizadora junto com a diretoria da ATEMPA e estabeleceram um cronograma no qual as escolas ⁴¹⁷ indicaram temas prioritários para o aprofundamento. A partir do indicativo, foram escolhidos os temas mais recorrentes e eles voltaram às escolas para debate para que fossem debatidos. Dos debates e registros enviados pelos representantes, a Comissão organizou um documento-síntese de caráter propositivo em relação a

415 Contribuição para as reflexões na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Encontro de Educadores do Município de Porto Alegre 2012. Comissão Organizadora. Reprógr.

416 Ofício 22/12. 17 de Junho de 2012. ATEMPA.

417 Registros indicam a participação com sugestões vindas de 18 escolas, quase todas do EF. (Comissão Organizadora | Encontro de Educadores da ATEMPA. Registro reunião Agosto de 2012).

várias políticas educacionais e curriculares, que foi amplamente debatido e alterado com participação presencial no Encontro, que contou com cerca de duzentos educadores, monitores e funcionários de escolas participantes.

Curiosamente o documento não identifica em seus eixos um tópico específico sobre currículo, aglutinando dentro do eixo da gestão as questões envolvendo a política curricular do conjunto da Educação básica, da Educação Infantil à EJA. Ainda que extenso, pela sua riqueza de trazer a síntese produzida pelos educadores, reproduzo a seguir a elaboração produzida no Encontro referido.

(...) Os educadores da Rede Municipal de Ensino apresentam as proposições abaixo sobre gestão democrática: 1. Acatar as instâncias de gestão democrática definidas em legislação específica: Congresso Municipal, Conselho Municipal de Educação-CME, Conselhos Escolares-CE e direções de escolas; 2. Retomar o debate sobre a importância do Conselho Escolar, recolocando-o como o órgão máximo representativo, democraticamente capaz de garantir; 3. Um calendário escolar que atenda as necessidades e características de cada comunidade; 4. O investimento responsável dos recursos ordenados pela comunidade escolar; 5. O acompanhamento da política pedagógica e a avaliação dos alunos atendidos por cada escola; 6. Encaminhar, imediatamente, os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs e Regimentos Escolares ao Conselho Municipal de Educação; 7. Realizar chamada pública e campanha de divulgação de vagas de modo a estimular as matrículas permanentes na EJA, sob a responsabilidade da mantenedora, com ampla divulgação nos meios de comunicação de massa e órgãos alternativos (rádios comunitárias, sindicatos, cooperativas); 8. Retomar a política cultural da SMED, valorizando os profissionais da Rede Municipal de Ensino/ RME; 9. Ofertar assessoria com qualidade e pedagógica às escolas e os encontros entre trabalhadores em educação, com vinculação ao projeto político pedagógico de cada escola da Rede Municipal de Ensino; 10. Destinar verbas, com critérios definidos, para melhorias e reformas na estrutura dos prédios escolares; 11. Revisar a tipologia das escolas, adequando a dotação de recursos - materiais e humanos- às necessidades das comunidades; 12. Estabelecer uma política consistente de Recursos Humanos - RH, que contemple o funcionamento efetivo das escolas e o atendimento aos direitos dos trabalhadores em educação, suprimindo as necessidades de RH antes do início do ano letivo; 13. Garantir o gozo de Licença Prêmio aos Trabalhadores em Educação, no período de sua preferência; 14. Garantir um terço (1/3) da carga horária como hora- atividade para todos os professores da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 15. Instituir Plano de carreira para os funcionários e monitores; 16. Discutir, elaborar e divulgar critérios para mobilidade de Recursos Humanos na Rede Municipal de Ensino; 17. Assegurar a realização do Congresso Municipal de Educação com ampla participação da comunidade escolar e das entidades representativas dos trabalhadores em educação – Atempa e dos municipais – Simpa, com respeito aos prazos legais previstos e as deliberações aprovadas; 18. Lutar por Fóruns que garantam a participação da comunidade escolar nas discussões sobre o Plano de Educação; 19. SMED e direções das escolas possibilitar a participação dos trabalhadores em educação nas atividades da atempa, reconhecendo-as como formação; 20. Realizar formações para as equipes diretivas com ênfase nos aspectos pedagógicos; 21 Ampliar o acesso à EJA nos três turnos de forma regionalizada, em toda a cidade; 22. Realizar

concurso público para todos os cargos da escola, em especial para o quadro geral e professores; 23. Retomar a formação continuada para todos os membros dos Conselhos Escolares; 24. Garantir espaço de diálogo entre as escolas infantis, comuns e especiais; 25. Manter a EJA como modalidade de educação básica na sua especificidade, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e resoluções vigentes, respeitando as peculiaridades do público com o qual trabalha, com um currículo que contemple, administrativa e pedagogicamente, os educandos jovens e adultos; 26. Reafirmar como parâmetros de avaliação institucional os princípios da avaliação emancipatória, dialogicidade e formação permanente, com participação popular e caráter eminentemente qualitativo, rejeitando concepções meritocráticas, gerencialistas e neoliberais; 27. Assegurar a presença de professores concursados atuando com 20h na mesma escola de EJA, com aulas presenciais que permitam a interação, a troca e o diálogo, mediado ou não por velhas e novas linguagens tecnológicas com a necessária continuidade na relação professor aluno que exige a aprendizagem. (Múltiplos Olhares na mesma direção: Propostas dos Educadores para Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 12 de setembro de 2012. ATEMPA. p.2-3),

O longo documento aprovado traduz uma plataforma de proposições, ampla e bastante consistente. Ele representa também a síntese entre os agrupamentos políticos atuantes no seio da ATEMPA, com a incorporação de vários quesitos trazidos por coletivos e indivíduos de teor mais crítico e contundente que até então não assumidos pela direção majoritária petista. Do mesmo modo, reaparece aqui as demandas dos educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos.

6.2.8 Síntese parcial: Gestão Democrática e Organização Curricular

Os mandatos assumidos pelos dirigentes da ATEMPA e analisados foram bastante claros em seus objetivos centrais: o de preservar as conquistas em torno do que considerava mais precioso, os mecanismos de democratização da gestão na RME expresso nos marcos legais, o cavalo valoroso, ainda que alquebrado, que ganhou batalhas épicas e venceu páreos prestigiosos em tempos idos – um capital político, pedagógico e simbólico nada desprezível, é verdade.

Tal opção, em uma conjuntura de fortes embates levou a vitórias significativas a partir da organização e mobilização dos trabalhadores em educação através da ATEMPA e do apoio decisivo do SIMPA, ainda que tal opção tenha tergiversado e contornado o debate da política curricular. Podem ser consideradas as principais vitórias políticas do período em relação à gestão:

- 1) A manutenção do concurso público para ingresso no magistério público municipal, fazendo cessar os contratos emergenciais iniciados na transição da primeira para a segunda gestão pedetista.
- 2) A obstacularização do processo trôpego de organização de Conferência Municipal e do Congresso Municipal de Educação, instância máxima de deliberação das políticas municipais.
- 3) O respeito a processos decisórios tomados pelos Conselhos Escolares em relação à autonomia em relação à organização dos calendários escolares.
- 4) O fortalecimento do Conselho Municipal de Educação e o respeito ao Sistema Municipal de Ensino.
- 5) A coibição do assédio moral por parte dos gestores da SMED, sobretudo em relação às direções de escolas e a defesa do direito à livre organização e participação nas atividades sindicais junto à categoria municipal.
- 6) A partir do aumento da tensão interna por parte de intelectuais orgânicos coletivos de orientações contra-hegemônicas a ATEMPA passa a assumir paulatinamente as análises em torno das contradições do modelo analítico centrado na gestão local e a reconhecer a incidência das políticas curriculares globais.

Por outro lado, as formulações das lideranças da ATEMPA revelaram claramente limitações e contradições graves ao reiteradamente repetir os mantras em torno da gestão democrática, por vezes de uma forma essencializada e reificada, ao mesmo tempo em que fugiu do enfrentamento com o novo modelo de gerencialismo e dos seus efeitos nas políticas curriculares. Podem ser considerados como principais limites e contradições em relação ao eixo da Gestão Democrática e Organização Curricular.

- 1) Uma visão localista da gestão, traduzida na afirmação da máxima da “gestão democrática”, com uma expressiva valorização dos marcos legais em torno das legislações e normativas no âmbito municipal criadas no período de governos pedetistas e petistas, de meados da

década de 1980 até meados da década de 1990 no qual a ATEMPA teve um papel destacado.

- 2) Ausência de uma reflexão contextualizada e crítica sobre as interfaces entre os entes federados e o regime de colaboração para além dos recursos financeiros e seus efeitos sobre as mudanças de paradigma de gestão, sobretudo com a União, que teve decisiva influência sobre o descentramento do debate curricular.
- 3) Não incidência e intervenção crítica em torno de programas educativos que ampliaram significativamente os programas de estímulo às parcerias público-privadas nas escolas sob a hegemonia do Terceiro Setor e oferta da educação integral de forma precarizada e dissociada da organização curricular existente.
- 4) Desconsideração do peso e importância das avaliações externas de desempenho dos estudantes em larga escala como emulador das políticas curriculares e de uma nova forma de regulação do trabalho docente.
- 5) Personalização e responsabilização dos problemas existentes em relação às políticas educacionais ao perfil da direção da SMED, em especial na segunda gestão pedetista, em torno da Secretária Cleci Jurach, retirando de foco as influências globais e nacionais sobre as políticas educacionais e curriculares.
- 6) Não enfrentamento do dilema em torno da crise da organização curricular dos Ciclos de Formação no Ensino Fundamental das escolas comuns, que engloba a grande maioria das matrículas, educadores e escolas da RME.
- 7) Silenciamento acerca dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental instituído pelos gestores da SMED e não incidência em torno do processo de reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares das escolas.
- 8) Inexistência de uma política de formação que contemplasse a discussão em torno do processo de reforma curricular fragmentado implementado na RME e a construção de referências alternativas desde a percepção dos trabalhadores em educação.

Pode-se dizer que na luta de hegemonias em confronto, a direção da ATEMPA, sob o comando do grupo majoritário petista, fez uma opção clara pela manutenção da hegemonia dominante. Ao tomarem tal opção, os intelectuais críticos que militaram na ATEMPA não deixaram de ser nem combativos, nem operosos. Realizaram o que acreditaram ser seu papel em um processo de disputa de projetos e subordinaram a lógica de sua atuação aos ditames do Partido e das organizações políticas a que se identificavam, elegendo a conciliação e o colaboracionismo de classes como ponto de inflexão em suas políticas.

A construção teórica em torno da questão da hegemonia permite que vejamos com mais acuidade o fenômeno estudado. Ele se circunscreve em um universo mais amplo, mais rico e mais complexo que a contraposição associação-sindicato-governo e traz o ambiente cultural e ideológico para a cena, para além das racionalidades instrumentais presentes nas iniciativas governamentais ou associativo-sindicais. É o que apresentei no capítulo anterior de forma detalhada e que espero tenha contribuído nesta análise.

A seguir acompanhemos outras das situações-problemas destacadas nos enunciados da ATEMPA, a inclusão escolar.

6.3 Inclusão escolar de qualidade

Ao longo do período o qual esta pesquisa se dedicou a estudar um dos temas recorrentes acerca das políticas curriculares nas formulações da ATEMPA foi sobre o papel das escolas especiais e da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais junto às escolas regulares, aqui também denominadas escolas comuns. Sob esse debate estiveram presentes perguntas que vieram à tona em muitos momentos. Afinal, quais os espaços mais adequados para assegurar o processo de aprendizado dos estudantes com NEEs? Como fazê-lo com a efetividade desejada? O que de fato significa inclusão escolar de qualidade?

Neste subcapítulo me dedico a caracterizar e analisar quatro situações concretas a esse respeito desde as formulações e ações da ATEMPA: as lutas travadas com o intuito de manter as escolas especiais na RME, a organização e participação no Fórum de Inclusão Escolar, as mobilizações e o conteúdo da regulamentação da Educação Inclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e as estratégias de ampliação da agenda pela Inclusão Escolar de Qualidade. Concluo a seção com uma síntese parcial, na qual teço comentários acerca do simbolismo da inclusão em tempos de crise programática e de referência curricular.

6.3.1. Breve caracterização da Educação Especial e Inclusão Escolar na RME

A busca da inclusão social e escolar parece ter se tornado um axioma de nosso tempo. Segundo o Censo IBGE/2010, 45 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência no Brasil (BRASIL, 2011). Incluir passa a ser a palavra de ordem e um imperativo a partir do qual todos, instituições públicas, empresas, sociedade, têm o compromisso de efetivar na superação do paradigma médico-clínico dominante. Na área educacional o debate ganhou maior amplitude na medida em que um conjunto de normativas e leis passam a vigir, em especial desde a década de 1990.

Dados do Censo de 2010 indicavam que entre os 1.409.351 habitantes de Porto Alegre, quase um quarto da população possuía algum tipo de deficiência, perfazendo um número de 336.420 pessoas. Por ordem, a maior incidência identificada foi a deficiência visual seguida das deficiências motora, auditiva e

mental. Já dados do MEC/INEP de 2011 indicaram que a cidade contava com 43 estabelecimentos de educação especial onde estudavam 2.276 alunos. Nesse ano 4.559 alunos estavam incluídos em classes comuns de ensino regular, sendo 2.504, pouco mais da metade, na RME⁴¹⁸.

Na RME de Porto Alegre já existia, antes dos governos trabalhistas, uma política construída em relação à Educação Especial desde o início da década de 1990, seja através de escolas para atendimento especializado (4) e as primeiras salas de integração, apoio pedagógico e recursos nas escolas, sob responsabilidade de profissionais qualificados, organizadas regionalmente e também por especialidades⁴¹⁹, além de serviços de atendimento de caráter preventivo para crianças de zero a seis anos com problemas no seu desenvolvimento denominados Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). A escolarização de pessoas com deficiências atingiu, contudo, um patamar distinto com um significativo e crescente número de alunos nas escolas.

Avaliação da própria SMED em meio à primeira das gestões pedetistas expressava com clareza essa preocupação:

A cada ano nota-se que a inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular vem aumentando, o que possibilita o acesso, a permanência e a equiparação de oportunidades para esses alunos. Percebe-se este aumento quando analisamos os Índices desde 2005, ano em que tivemos 2.992 alunos incluídos. Em 2006 esse número ampliou-se para 3.514 e em 2007, 4.060. Isso representa um acréscimo de 5,33% em 2005, para 7,21% em 2007, ou seja, tivemos, o aumento de 1.000 alunos/ano. O aumento no índice de alunos incluídos conseqüentemente leva ao aumento de outro índice referente ao número de estagiários de inclusão que atuam nas escolas regulares, terminando o ano com 110 estagiários. (Relatório de Atividades PMPA, 2007, p.183).

O quadro a seguir ajuda a nos situarmos na oferta da Educação Especial na RME. Dados de 2012, a partir da matriz fornecida pelo INEP, indicava a presença de 3.096 alunos vinculados à educação especial.

Porto Alegre, apesar de evidenciar uma queda geral nas matrículas, manteve proporcionalmente um elevado índice de matrículas de alunos com NEEs na

418 População com Deficiência. Aspectos Gerais. Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local. Observatório da Cidade de Porto Alegre. Gerência de Informações Socioeconômicas. Porto Alegre, Agosto de 2012. p.1-2.

419 Além das Salas de Integração nas escolas comuns existem na RME outras cinco modalidades de SIRs: Altas Habilidades, Deficiência Visual/Cegueira, Deficiência Auditiva/Surdez.

Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e na Educação de Jovens e Adultos, que teve proporcionalmente o maior número de alunos incluídos, com cerca de 200% de acréscimo de vagas ao longo do período que esta pesquisa cobre, seguido pela Educação Infantil, com 60% de aumento da cobertura. Vale ainda referir que aproximadamente apenas 16% dos alunos estavam matriculados em escolas especiais em 2005 e 13% em 2012.

QUADRO: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
(ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS)
(2005-2012)

Anos	Matrículas na Educação Infantil	Matrículas no Ensino Regular	Matrículas na EJA	Matrículas no Ensino Médio	Matrículas nas Escolas Especiais	Total de Matrículas Educação Especial	Total de Matrículas na RME
2005	123	2.992	128	-	444	3.667	51.333
2012	199	2.070	388	9	430	3.096	45.632

Fonte: Produção própria a partir de: Anuário Estatístico 2012. PMPA; Relatório de Atividades PMPA, 2007; NIEP/MEC (Censo Escolar/2012).

A ATEMPA pronunciou-se fortemente em relação a essa questão. No Caderno de Formação sobre Gestão Democrática uma das questões abordadas já anunciava o tom das reflexões que se seguiriam:

Nossa rede escolar, apesar de cobrir um número muito menor de matrículas (18%) da cidade que a rede estadual, comparando-se ao percentual de atendimento da rede privada, faz o atendimento de 55% das pessoas com necessidades especiais matriculadas no município. É possível almejar que essa população seja medida pelo mesmo padrão dos ditos "normais"? Essas informações deveriam ser amplamente divulgadas na mídia, o que certamente construiria um outro senso-comum, mais amplo e informado, sobre o trabalho realizado em nossas escolas. Ao considerarmos esse contexto, nossos estudantes como parâmetros de si mesmos e o valor que agregamos ao longo da sua vida escolar, certamente haveria a compreensão que só uma boa formação acadêmica e engajamento profissional poderiam obter, em situação tão adversa, a aprendizagem que estamos conquistando em nossas escolas. (Gestão Democrática e democratização da educação. Caderno de Formação. n.1. 2009a. ATEMPA, p.7).

Essa realidade, percebida em muitas escolas, efetivamente se constituiu um grande dilema⁴²⁰. Escolas atendendo a população de rua e/ou em situação de vulnerabilidade social ou pessoal com NEEs, como o caso da Escola Municipal Porto Alegre, no centro histórico, assim como o Centro Municipal de Educação Paulo Freire, foram diagnosticados como enfrentando grandes desafios pedagógicos, segundo registros de educadores como Santos (2013) e Buseti (2009), respectivamente.

Particularmente a Educação de Jovens e Adultos teve um forte apelo em relação ao tema, ao atender jovens, adultos e idosos em grande parte sem diagnóstico, atendimento especializado e recursos materiais e pedagógico para o atendimento nessa modalidade de ensino. Pesquisa realizada pela própria SMED em 2009, a partir de amostragem nas escolas com oferta dessa modalidade, identificou que os alunos a partir de sua autodeclaração indicaram que sobre os 38% que declaram ter problemas de saúde, 7% dos alunos apontaram problemas de audição, 41% de visão, 14% problemas físicos e 38% outros tipos de limitação⁴²¹.

6.3.2 As lutas para evitar o fechamento das escolas especiais

Uma das primeiras ações nas quais a ATEMPA teve uma incisiva participação foi a luta travada ao longo de três anos para evitar o fechamento das escolas especiais. Recapitemos alguns passos dos principais movimentos em escala nacional para retomarmos essa discussão no âmbito local.

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, em documento publicizado em 2008 sob o título “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” propôs uma profunda remodelação do atendimento aos estudantes com NEEs (BRASIL, 2008). A iniciativa propunha, entre outras medidas, a transversalidade da educação especial para as outras modalidades e níveis de ensino, critérios para a formação de professores especializados, estímulo à ampliação da acessibilidade e articulação intersetorial na

420 Em reunião do CR da ATEMPA, em maio de 2011, um dos representantes das unidades expôs em momento de debate uma reflexão que pareceu ter eco em grande parte do imaginário dos educadores da RME nas escolas comuns: “Nossos alunos são aqueles que a cidade e as outras escolas não querem”. Diário de Campo. Reunião do Conselho de Representantes da ATEMPA. 3 de maio de 2011. Marco Mello.

421 PMPA/SMED. Pesquisa EJA/2009. Instrumento Aluno.2009. Reprogr.

implementação de políticas públicas⁴²². Todavia, em versão inicial do documento que circulara para o debate em 2007, fruto de um processo desencadeado dois anos antes, orientava a transformação das escolas especiais existentes em centros de atendimentos especializados, coibia a criação de novas escolas especiais e conseqüente encaminhava a matrícula de todo e qualquer aluno no ensino para as escolas comuns.

Antevendo as mudanças que se desenhariam, em 2005, o CME fez um chamamento às escolas especiais da rede, em uma pauta conjunta com a SMED para a construção coletiva de um documento que expressasse a posição das Escolas, da SMED e do próprio Conselho acerca da normatização dessa modalidade junto à Câmara de Educação Básica do CNEd.

Em dezembro de 2005 pela primeira vez a discussão aparece nas páginas do Jornal da ATEMPA⁴²³. A diretora Carmem Padilha situava os leitores em relação à consulta feita pelo CME ao Ministério de Educação acerca da situação das escolas especiais. A resposta da Diretoria de Política de Educação Especial do ME se manifestava contrária à existência das escolas especiais e sugeria a sua transformação em escolas regulares ou centros de atendimento especializado. De pronto, a reação da ATEMPA foi a de apoio às escolas especiais com base nos seguintes argumentos:

- É possível incluir em escolas regulares todos os alunos portadores de necessidades especiais?
 - A escola regular comum tem condições de responder às necessidades destes alunos?
 - Estes alunos realmente avançarão em seu processo de aprendizagem? Ou a escola servirá apenas para a socialização?
- Somos contrários a qualquer tipo de exclusão. Entendemos que têm direito a aprender, cada um dentro de suas possibilidades, respeitando as diferenças. Neste sentido, defendemos as escolas especiais, como espaços legítimos de inclusão, onde se encontram professores com formação necessária e infraestrutura adequada. (Em defesa da Educação Especial. Jornal da ATEMPA. Ano VII. n. 26, Dezembro de 2005. p.3).

Em dezembro do mesmo ano, o CME realizou o Encontro Educação Especial/Escola Especial. *Que espaço é este?* Com o intuito de “afirmar a Escola Especial como lugar de inclusão e não de segregação, de respeito ao tempo de aprendizagem dos sujeitos, auxiliando-os a desenvolver e crescer naquilo que lhes é

422 Tomo como referência para essa síntese a análise do documento produzida pela relatoria da Resolução 013/13 do CME na justificativa da mesma.

423 Em defesa da Educação Especial. Jornal da ATEMPA. Ano VII. n. 26, Dezembro de 2005. p.3.

possível”⁴²⁴. Na oportunidade foram painelistas, além de autoridades locais, representante da Educação Especial do ME e a Conselheira profa. Maria Beatriz Luce (CNEd).

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

(...) As nossas escolas especiais, elas já nascem numa ruptura entendeu? Elas não são aquelas escolas especiais que é para segregar, baseado na doença ou na incapacidade. Não, elas vem num momento em que a gente faz, está com toda uma discussão pedagógica voltada para o ensino e aprendizagem, e elas nascem nisso, elas já nascem numa outra concepção de educação especial. Por isso quando a gente faz assim, ah! o MEC quer fechar a escola especial. Eu acho que tem que fechar mesmo muitas que estavam aí, por aí entendeu? na concepção que elas trazem.

Importante lembrar que, em 1994, quando a ATEMPA estava sob o comando da DS e também a Secretaria de Educação sob sua condução, junto com Sônia Pilla, foi proposta a alteração de um artigo do Plano de Carreira do Magistério, prevendo a ampliação da gratificação de 50% para os especialistas e direções que atuavam nas escolas da educação especial, já que um parecer da Procuradoria Geral do Município restringia o recebimento da gratificação só aos professores regentes de classe⁴²⁵. A situação seria revertida com a aprovação do artigo 39 da lei orgânica relativo ao tema.

Na gestão 2007-2010 da ATEMPA, uma das primeiras atividades a serem feitas, tomada posse, pela nova diretoria que conduziu a associação no período, do grupo Democracia Socialista, foi uma viagem a Brasília, com a intermediação e presença da vereadora Sofia Cavedon (PT), para apresentar um documento produzido pelas escolas e pelo CME relatando o perfil das escolas especiais da RME e a defesa da manutenção das instituições. A reunião é registrada e uma fotografia ilustra a página do jornal⁴²⁶. Em novembro e dezembro, a vereadora organiza duas audiências públicas com a chamada “Pela continuidade das Escolas Especiais enquanto espaço de inclusão”, com participação da ATEMPA⁴²⁷.

Ainda antes, em janeiro, Cavedon junto com representantes das escolas especiais apresentou ao Ministério Público Federal preocupação com a nova política desenvolvida pelo ME em relação às escolas especiais. Na oportunidade foi

424 Boletim CME Informa. Ano 6, n.8, Julho de 2006.p.1.

425 Gratificação Escolas Especiais. Boletim Informativo ATEMPA. s.d (1994).

426 Educação Especial. Jornal ATEMPA. Outubro de 2007. n. 31. p.2.

427 ATEMPA na defesa das escolas especiais.Jornal da ATEMPA. n. 32. Dezembro de 2007. p.2.

entregue um documento produzido pelo Movimento em Defesa da Educação Especial em Porto Alegre, bem como um abaixo-assinado de apoio à permanência das escolas especiais⁴²⁸. A mobilização ganhou aliada em várias frentes. Mesmo parlamentares no campo mais à esquerda como a então Deputada Federal Luciana Genro (PSOL-RS) manifestou-se no plenário da Câmara em apoio às escolas, a partir de uma visita a uma escola municipal especial, Eliseu Paglioli⁴²⁹.

Em dezembro de 2007, nova mobilização foi realizada pelo Movimento em Defesa da Educação Especial em Porto Alegre. Um documento endereçado amplamente às autoridades apresentava um conjunto de proposições em caráter de contestação do documento da “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, produzido pelo ME para consulta e acolhimento de sugestões dos interessados. Ao mesmo tempo, o texto apresentava propostas de modificação das diretrizes e orientações que emanavam da versão original do texto do Ministério de Educação⁴³⁰.

A seguir, apresento uma tabela com o contraste da versão original do documento do Ministério de Educação e, na coluna à direita, as propostas do autodenominado Movimento de Defesa das Escolas Especiais.

TABELA: PROPOSTAS DO MOVIMENTO DE DEFESA DAS ESCOLAS ESPECIAIS (2007)

Ref. Doc ME	Conteúdo	Versão original documento ME	Propostas de nova redação MDEE
Item 54 (Diretrizes)	Oferta de atendimento	Nesse sentido a educação especial é um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência,	Nesse sentido a educação especial é um campo de conhecimento e enquanto modalidade transversal de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência,

428 Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Rio Grande do Sul. Memória da reunião. 08 de janeiro de 2007. Reprog.

429 Em Defesa das Escolas Especiais. Discurso proferido no dia 2 de outubro de 2007, no Plenário da Câmara Federal. Volante. Mandato Luciana Genro (PSOL).

430 Proposições à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Versão preliminar – MEC). Movimento em Defesa da Educação Especial. Porto Alegre, 04 de dezembro de 2007.

		transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.	transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação PREFERENCIALMENTE nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.
Item 67 (Diretrizes)	Formação dos profs.	"A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva.	A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações COM BASE NO PRINCÍPIO DE INCLUSÃO.
Item VI (Orientações)	Educação Infantil	Prioridade para inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, buscando a universalização do acesso.	Prioridade para inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, buscando a universalização do acesso E GARANTINDO A OFERTA DE ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE.
Item VI (Orientações)		Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente.	GARANTIR A CONTINUIDADE DA OFERTA DE ESCOLA ESPECIAL AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO QUANDO A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS COMUNS, NO QUE DIZ RESPEITO À INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR, NÃO PUDER SATISFAZER AS NECESSIDADES EDUCATIVAS. PARA TAIS ALUNOS A ESCOLA ESPECIAL APRESENTA-SE COMO UM ESPAÇO TRANSITÓRIO EM SUA ESCOLARIDADE. • CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS COMO PARTE DA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA, ATUANDO SEMPRE NUMA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO SOCIAL E RELACIONADA COM AS

			<p>ESCOLAS COMUNS, APROFUNDANDO A INTERLOCUÇÃO, O DEBATE, CONTRIBUINDO COM A SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NAS: ESCOLAS COMUNS; ESCOLAS ESPECIAIS; SALAS DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS; LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM; CENTROS ESPECIALIZADOS; E OUTRAS INICIATIVAS DE ATENDIMENTOS.
Item VI (Orientações)	Diferença salarial	Supressão de critérios meritórios para diferenciação salarial ou bonificação de profissionais que atuam na educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos planos de carreira.	<p>SUPRESSÃO</p> <p>Justificativa para supressão Preservar conquistas da categoria.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de documento “Proposições à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Versão preliminar – MEC. Movimento em Defesa da Educação Especial. 2007). Os negritos foram mantidos a partir dos destaques presentes no documento original.

Como se pode perceber na tabela, essencialmente as proposições se concentravam em dois pontos principais. O primeiro incluía a palavra “preferencialmente” que expressava uma alteração significativa na proposta do ME: significava a manutenção da coexistência das escolas regulares, tidas como espaço a ser priorizado no atendimento aos estudantes com NEEs, mas abria a prerrogativa de atendimento também pelas escolas especiais. A segunda das proposições principais tinha uma motivação corporativa: a supressão do item que inibia a concessão de diferenciação salarial para os educadores através dos planos de carreiras.

Na esfera local o ápice desse movimento de defesa das EEs foi a realização de uma Audiência Pública na Câmara de Vereadores, proposta pelas quatro escolas

especiais da Rede Municipal, com apoio da CECE da CMV⁴³¹. Na oportunidade, a CECE estava sob a presidência da vereadora comunista Maristela Maffei (PCdoB), ex-PT e ex-PSB, mas com o protagonismo e a iniciativa de Sofia Cavedon (PT), professora da RME, ex-secretária de educação e ex-dirigente do sindicato dos municipais e da própria ATEMPA.

Nesse processo houve uma mudança bastante significativa. Foi quando o incipiente Movimento em Defesa das Escolas Especiais, originado na defesa das escolas, por uma necessidade sentida pelos trabalhadores em torno dos direitos adquiridos, é diluído para fortalecer o recém-criado Fórum de Inclusão Escolar.

Sabem que estão querendo acabar com as escolas especiais? E que todos os alunos serão encaminhados para as escolas regulares?

O MEC através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta:

- TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS EXISTENTES EM CENTROS DE ATENDIMENTOS
- NÃO CRIAÇÃO DE ESCOLAS ESPECIAIS E CONSEQUENTE MATRÍCULA DE TODO E QUALQUER ALUNO NO ENSINO REGULAR.

Acreditamos na Escola Especial como um espaço inclusivo!

A Escola Especial é um importante recurso para dar suporte a este processo e uma melhor educação aos alunos que não podem ser atendidos em classes regulares, que ainda necessitam de um atendimento muito específico em termos de aquisições básicas. É imprescindível focalizar as necessidades especiais e os recursos necessários para supri-la.

"IGUAIS NOS SEUS DIREITOS, MAS DIFERENTES NAS SUAS NECESSIDADES"

Junte-se a nós pela manutenção Escolas Especiais!

Movimento em Defesa da Educação Especial de Porto Alegre
(Volante. Movimento em Defesa da Educação Especial de Porto Alegre, s.d Grifos no original).

Indagada sobre o que causou a mobilização em torno da inclusão, uma das educadoras atuante em uma das escolas especiais, também uma das coordenadoras do Fórum de Inclusão Escolar e coordenadora da regulamentação da Educação Inclusiva foi bastante clara em relação às motivações corporativas.

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

Eu acho que o que motivou é o fechamento das escolas, isso motivou. Por parte, desculpe, agora eu vou ser dura, por parte dos professores, por uma questão corporativa com medo de perder os 50%. Claro, tem esse lado, mas ao mesmo tempo teve toda a mobilização dos pais, porque os pais se mobilizaram.

431 Audiência Pública pela continuidade das Escolas Especiais enquanto espaço de Inclusão. 4 de dezembro. Realização CECE, CEDENCDH. Volante. Câmara Municipal de Porto Alegre. [2007].

A ATEMPA, além de participar no Fórum, ser coordenadora executiva em diversas oportunidades, por ter uma estrutura organizativa e relações de seus diretores, acabou tendo um papel de destaque nesse processo. Nesse interim manifestações sistemáticas acerca da temática da inclusão também foram feitas na imprensa local, sobretudo por educadores da própria RME. Em artigo publicado em jornal de grande circulação, Isabel Medeiros, diretora geral da Associação expunha o desafio percebido em um leque amplo de críticas, sugerindo uma descontinuidade em relação às ações do governo e falta de recursos humanos e materiais para a consecução da inclusão perseguida.

INCLUSÃO: DESAFIO DA ESCOLA MUNICIPAL.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é pauta recorrente em todos os campos sociais. O reconhecimento dos direitos dessas pessoas de acessarem os bens materiais e culturais produzidos pela humanidade trouxe imensurável demanda pela constituição de espaços de efetivação desses direitos. A escola, inserida no contexto social, também foi interpelada a repensar sua organização seletiva para incluir a todos, o que se constitui num enorme desafio. A rede municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de 1994, reorganizou seu currículo embasada na nova legislação e nas novas demandas educacionais, dentre elas a inclusão. As escolas se organizaram por ciclos de formação, estrutura que conta com professores volantes para apoio pedagógico às turmas, Laboratórios de Aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental e, regionalmente, Salas de Integração e Recurso (SIR), onde trabalham professores com formação em Educação Especial. As quatro escolas especiais atendem seus alunos matriculados e das escolas infantis. Também fazem assessoria e formação aos colegas da rede municipal. Essa estrutura foi se ampliando e tornou-se referência em termos de inclusão. Porém, não houve investimento proporcional nas condições de atendimento nas escolas. Faltam condições de acesso: transporte escolar e acessibilidade (rampas, corrimões, fraldários, entre outros). Faltam profissionais de apoio (monitores para higiene, deslocamento, além de profissionais de apoio pedagógico), bem como serviços especializados de atendimento para além do ambiente escolar (psicólogos, oftalmologistas, etc.). Também são escassos os atendimentos de reabilitação e o acesso à tecnologia assistiva (próteses, softwares específicos...). A formação continuada tem esmorecido nos últimos tempos, faltando ao professor espaços como de pesquisa e de reflexão, para melhor realizar o seu trabalho. Os professores municipais estão se organizando em movimentos autogestionados, como o Fórum de Inclusão e ciclos de debates, mas é necessário maior investimento do poder público. Inclusão depende não só de intenções, mas de recursos e ações concretas. (MEDEIROS, Isabel. *Inclusão: desafio da escola municipal*. Jornal Correio do Povo. 19 de julho de 2008).

Em 2009 nova mobilização ocorreu em torno da tentativa de barrar o parecer nº. 13/2009 do Conselho Nacional de Educação, que retirava a possibilidade de repasse de recursos do FUNDEB para os alunos que estivessem matriculados em

Escolas Especiais. Um abaixo-assinado elaborado por pais, mães e alunos das escolas foi produzido e encaminhado ao Ministro da Educação Fernando Haddad, na “defesa da continuidade das Escolas Especiais Inclusivas, públicas e privadas, enquanto possibilidade de escolarização por acreditar que elas também são espaços inclusivos e educativos, para aqueles que encontram neste um lugar de aprendizagem”⁴³².

Em julho do mesmo ano, o Fórum deu publicidade, em não obtendo os efeitos pretendidos, de uma Moção de Repúdio relativa ao Parecer n. 13/09 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Projeto de resolução das Diretrizes Operacionais para a Educação Especial). A ATEMPA estava presente como uma das organizações ativas participantes e signatária da Moção, face à política do CNE. No documento o repúdio é dirigido ao CNE, sem mencionar o ME, o proponente da mudança, por ter elaborado uma norma em meio a discussões preparatórias da CONAE, cujo tema central foi a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação⁴³³. O CME acompanha o mesmo movimento, manifestando ao Fórum⁴³⁴ contrariedade sobre a homologação do parecer n.13/2009. O apoio dos pais também se deu, com a realização de encontros e até manifestações públicas de apoio à manutenção das escolas⁴³⁵.

Mais amplamente, outras instituições reunidas em torno do Fórum produziram documentos manifestando suas posições sobre a manutenção das escolas especiais. Assim o fizeram o COMDEPA⁴³⁶ e o CME⁴³⁷. Em escala nacional, organizações representantes das entidades filantrópicas, como a Federação Nacional das APAEs também se mobilizou fortemente em torno não só da manutenção das escolas, mas também da resistência em se transformar em serviço de atendimento educacional especializado, preconizado no parecer do CNE, e da

432 Em defesa das Escolas Especiais. Abaixo-Assinado. Fórum de Inclusão Escolar. 2009.

433 Moção de Repúdio. Parecer n 13/09, do Conselho Nacional de Educação Porto Alegre, 17 de julho de 2009.

434 Ofício n. 134/2009; Ao Fórum pela Inclusão Escolar. 14 de agosto de 2009. Conselho Municipal de Educação.

435 Carta dos Pais. Fórum pela Inclusão Escolar 1º encontro de Pais do Fórum pela Inclusão Escolar: anseios, frustrações e esperanças. Porto Alegre, 24 de setembro de 2008.

436 Manifesto. Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência de Porto Alegre. 05 de agosto de 2009. No ano seguinte, em agosto de 2010, nas deliberações da 3ª Conferência Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, sob responsabilidade do Conselho com a Administração Municipal, seria aprovada como uma das diretrizes para os Conselhos de Direitos e Entidades a “Manutenção/qualificação das escolas especiais, como integrante da política de educação inclusiva”. (Resoluções da 3ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Porto Alegre - Inclusão com Qualidade de Vida, 11 e 12 de agosto de 2010. Reprgr. p. 1).

437 Ofício n. 134/2009. 14 de agosto de 2009. Conselho Municipal de Educação.

continuidade do acesso aos recursos do FUNDEB, nos casos de matrícula concomitante à escola comum da rede pública⁴³⁸.

Após o processo de fortalecimento das posições das organizações, foi elaborado um ofício dirigido à presidência do Conselho Nacional de Educação⁴³⁹, com um encorpado dossiê com a documentação das entidades, materiais de divulgação e mobilização do Fórum de Inclusão. Tal iniciativa tinha o intuito de demover o Ministro da Educação, já que ainda não havia homologado o parecer n. 13/2009 do CNE, que estabelecia a “obrigatoriedade das matrículas dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta de atendimento educacional especializado – AEE”⁴⁴⁰.

A mobilização teve o êxito pretendido. A tentativa de transformação das escolas em Centros de Atendimento Especializados, como contraturno para os estudantes que iriam, independentes de suas características e necessidades de atendimento, para as escolas comuns, acabou sendo revista pelo Ministério de Educação. Para tanto a mobilização em diferentes níveis, através de manifestos, mobilizações, audiências, parece ter sido fundamental.

A defesa das escolas especiais, como espaços inclusivos qualificados, foi vencedora de uma intensa batalha em diversas arenas e agregando muitos aliados. A ATEMPA foi partícipe desse processo, ainda que em uma posição não protagonista. Apesar das muitas iniciativas a participação efetiva não se estendeu, com raras exceções, para além do âmbito dos educadores que atuavam nas escolas especiais ou em apoio aos alunos incluídos nas escolas comuns.

Nesse processo esteve colocado em xeque não apenas a função, mas a própria existência das escolas especiais, que originalmente teve um papel substitutivo ao ensino comum, ainda que com atendimento educacional especializado.

No caso de Porto Alegre, além dos fatores externos já analisados, foram elementos decisivos para tanto a organização curricular e a estrutura pedagógica e de apoio nas escolas. Entre elas: a existência de Projetos político-pedagógicos próprios, a utilização de metodologias próprias de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades dos estudantes, a qualificação e formação dos educadores,

438 Legitimação da Escola Especial, Federação Nacional das APAEs. Brasília, 10 de março de 2009. Reprogr.

439 Ofício. s/n. 22 de outubro de 2009. Fórum de Inclusão Escolar.

440 Parecer n. 13/2009. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

apoio psicopedagógico às famílias, políticas de travessia para o ingresso nas escolas regulares sempre que possível, a existências das Salas de Integração e Recursos junto às escolas comuns (algumas com especialização em alguma das deficiências), além de programa voltado ao trabalho educativo junto a empresas e órgãos públicos. Tais elementos contribuíram decisivamente para que fosse sendo construída uma referência distante de uma caracterização de um espaço medicalizado e de cuidado clínico.

A defesa da permanência das escolas especiais também contou com a solidariedade dos educadores da EJA, em especial em uma disputa interna com a SMED, no qual teve centralidade o debate curricular, que exploro na seção da EJA. O CMET Paulo Freire, a única das escolas exclusivamente com EJA e com um número expressivo de alunos incluídos, encabeçou a proposta e sistematizou em um documento apresentado no Congresso Municipal de Educação um eixo específico, na defesa da permanência das escolas especiais (CMET, 2009), proposta essa que viria a ser acolhida.

6.3.3 A organização do Fórum de Inclusão Escolar

O risco de fechamento das escolas especiais, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério de Educação, fez com que em 2008 fosse criado, através de uma iniciativa coordenada pela vereadora Sofia Cavedon (PT) na Câmara de Vereadores, o Fórum de Inclusão Escolar⁴⁴¹. Segundo documento elaborado pelos próprios organizadores dessa instância de articulação, da mobilização das escolas especiais da RME de Porto Alegre⁴⁴² o processo ganhou uma dimensão mais ampla.

Nesse processo as escolas conquistaram o apoio de outras instituições, públicas e privadas, associações dos educadores, sindicatos; encaminhou Audiência Pública realizada pela CECE (Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude) em dezembro de 2007 (que reuniu mais de 300 pessoas das comunidades escolares das 4 Escolas Especiais e outras pessoas interessadas no tema) e a reunião com representantes de escolas

441 Paralelamente houve um movimento das SIR's em busca de estrutura para escolas comuns quanto à Inclusão, que elaborou uma carta-denúncia levantando questões acerca de acessibilidade. Essa carta foi entregue à diversas instâncias: Secretarias, Ministério Público, Câmara de Vereadores e entidades sindicais (SIMPA/ATEMPA). O documento foi acolhido pela CECE/CMV e apresentado em Audiência Pública, junto com as escolas especiais, quando a vereadora Sofia Cavedon propôs a unificação das reivindicações no Fórum de Inclusão Escolar.

442 Foram as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Eliseu Paglioly, Ligia Averbuck, Tristão Sucupira Vianna e Lucena Borges.

municipais, que reuniu diversos professores e pais, realizada no dia 09 de maio, abordando questões relativas à Sala de Integração e Recursos e o processo das Escolas Especiais. A partir daí, foi oficializada a proposta de criação de um Fórum Permanente de Discussão do tema "inclusão escolar de alunos com deficiência", como espaço sistemático de debate. A ideia vingou, um grupo representante de várias instituições iniciou sua organização. O lançamento ocorreu no dia 10 de junho, na Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Assim nasceu o Fórum pela Inclusão Escolar, que (Quem somos nós?. Fórum de Inclusão Escolar. Reprogr. s/d).

Com reuniões regulares, ainda que restritas aos representantes institucionais, o Fórum se constituiu no período como um importante articulador das ações interescolas e educadores (rede municipal, estadual, comunitárias/especializadas), associações e movimentos sociais (tanto de trabalhadores como de pais de alunos com necessidades educativas especiais) além de contar com representações governamentais e de representantes de conselhos de direitos⁴⁴³.

O Fórum organiza-se em Coordenação Geral que, segundo seus organizadores se reúne mensalmente. Há ainda uma Coordenação ampliada, que se reúne mensalmente: composta por um representante de cada entidade/instituição/movimento participante. Quando necessárias são organizadas reuniões plenárias abertas para tratar de temas pontuais e específicos⁴⁴⁴. O Fórum conta com uma coordenação colegiada interinstitucional: escolas da rede, representantes das SIRs, CME, SMED e ATEMPA, se fazem representar nela, contando por vezes com outras instituições de fora da RME, como escolas da rede pública estadual que se dedicam exclusivamente à inclusão de alunos com deficiências e também associações e entidades privadas ou filantrópicas.

Desde o ano de 2008 acontecem, por iniciativa do Fórum, edições do Ciclo de Debates: Inclusão Escolar que privilegia palestras como atividades formativas destinadas aos educadores, que tem assegurada certificação por participar da atividade. Ao longo desse interregno de cinco anos foram abordados temas como:

443 Segundo a coordenação do próprio Fórum são diversas as entidades que integram o Fórum – ainda que muitas delas tenham uma presença mais esporádica: Escolas Municipais, Estaduais, Privadas e Filantrópicas, Salas de Integração e Recursos (SIRs) da Rede Municipal, Escolas Especiais, Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria de Estado da Educação (1ª CRE), Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/PoA e FEPAEs/Federação), Associação dos Trabalhadores do Município de Porto Alegre (ATEMPA), Sindicato dos Professores Privados do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), Centro de Reabilitação do Paralisado Cerebral (CEREPAL), KINDER - Centro de Integração da Criança Especial, Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), Superintendência Regional do Trabalho e Emprego (SRTE), Comissão de Educação da Câmara de Vereadores (CECE), Conselho Municipal do Direito da Pessoa com Deficiência (COMDEPA) e Conselho Municipal de Educação (CME).

444 Fórum pela Inclusão Escolar: Quem somos nós? Reprog. 2012. 2 p.

Inclusão: práticas e teorias (2008), As Interfaces Necessárias (2009). Estratégias de Aprendizagem, de Currículo e de Convivência (2010).

Além da iniciativa, o Fórum da Inclusão Escolar realiza, em geral durante o mês de agosto ou setembro, a Semana de Inclusão Escolar, evento no qual acontecem palestras, exposições de trabalhos realizados pelos alunos nas escolas, além de mostra de trabalhos dos alunos, feira de alimentação, artesanato e uma cobertura de rádio-poste⁴⁴⁵, sediado invariavelmente na Câmara de Vereadores. Tal estratégia de alguma forma explicita um pouco dos impasses para seu crescimento e ampliação para além dos educadores vinculados à educação especial, com o apelo por parte da ATEMPA a uma maior participação das escolas no evento⁴⁴⁶. Edições como a de 2011 também se inseriram nas atividades relativas ao conhecimento e análise do texto final aprovado na CONAE e sua transformação na proposta de PNE⁴⁴⁷, na época em trâmite no Congresso Nacional em torno de diretrizes e metas para o Sistema Nacional de Educação⁴⁴⁸.

Na percepção de uma das diretoras da ATEMPA na última gestão investigada, a iniciativa do Fórum deu-se, assim como outras ações, em função de uma clara ausência de políticas por parte da SMED, embora a mesma esteja representada no Fórum em muitas das atividades realizadas.

Violeta (Ex-Diretora da ATEMPA, Representante dos educadores no Conselho do FUNDEB, ex-Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-Coordenadora Pedagógica Adjunta/SMED).

Em função dessa ausência de política a gente também teve que investir enquanto diretoria e ocupar outros espaços pra poder incidir nessa política, pra poder fazer a discussão. Então assim, a questão do Fórum de Inclusão, os nossos debates na diretoria, de bancar a retomada dessas questões, como é que a gente ia incidir nas condições de trabalho e na retomada da Educação Infantil que perdeu completamente a referência, então eu acho que esse foi o nosso enfoque (...). A Cleci trabalha no vácuo. A Cleci está no vácuo daquilo que a rede construiu independente de legalmente a inclusão estar dada, é uma rede que já se constrói inclusiva, pelas questões sociais, então a questão da inclusão na lógica de um sujeito com outras necessidades especiais, a gente já tinha esse debate, então na verdade

445 Fórum pela Inclusão Escolar Convite. Cartaz, 2011. CME, Fórum pela Inclusão Escolar.

446 Correspondência às direções das Escolas da RME. Fórum de Inclusão Escolar. Julho de 2012.

447 É pertinente o registro que ao longo do processo de organizações das Conferências Nacionais de Educação pelo ME, a direção majoritária da ATEMPA buscou sempre assegurar representação e participação ativa de sua direção nesses espaços, com delegados e coordenando grupos e instâncias locais, o que revela a valorização desses espaços de construção da política pública e em especial a proposta do PNE.

448 Seminário 2011. Da CONAE ao PNE: as propostas e as respostas em foco. Programação. Promoção: ATEMPA, Fórum de Inclusão Escolar. Apoio: Câmara Municipal de Porto Alegre.

o Fórum não foi só pela defesa da escola, mas pela política de inclusão, não por uma escola modelo, escola especial. Mas por uma política, (...) se não fosse o Fórum, onde é que se discutiu política de inclusão pro município? Foi o único espaço. Então assim ó, claro que até se poderia ter buscado outros aliados, mas a ausência de proposição por parte da SMED que ficou só gerenciando recurso, e fazendo aqueles cursos com recurso federal, a iniciativa do Fórum foi de articular toda a rede, toda a cidade.

Ao longo de todo processo organizativo, formativo e de mobilização do Fórum, que privilegiou em quase todas as atividades como sede a Câmara de Vereadores, teve especial destaque o protagonismo da Vereadora Sofia Cavedon (PT), embora a ATEMPA tenha participado como financiadora de publicação de livro, impressão de camisetas promocionais do Fórum e contratação de intérpretes de libras para eventos. Seu gabinete produziu convites e cartazes, agendou o espaço, buscou recursos para viabilizar a vinda de palestrantes, coordenou as atividades, editou seus resultados, fez os releases para a imprensa socializando os seus resultados.

É verdade que os trâmites seguiram as normas regradadas, com a solicitação formal por parte da ATEMPA de espaços para exposições e mostra de trabalhos quando a conjuntura foi mais adversa, por exemplo em 2012, quando o Vereador Mauro Zacher (PDT) era o Presidente da CMV⁴⁴⁹, mas ainda assim o protagonismo do gabinete de Cavedon parece bastante evidente, com presença constante representando a CECE no próprio Fórum.

Em 2008 o Fórum organizou o Ciclo de Debates Inclusão Escolar: práticas e teorias”, diluído em cinco encontros, com diversos palestrantes, das escolas e convidados, no segundo semestre do ano, todos realizados na Câmara de Vereadores (DUBOIS, 2009). No final do mesmo ano foi publicado um livro com o título homônimo e o a sistematização dos relatos e apresentações lá efetuadas. Até 2012, ano de cobertura da pesquisa, as atividades formativas foram proporcionadas, com a afirmação de uma dinâmica com encontros gerais e por segmentos (pais, alunos, educadores)⁴⁵⁰. Algumas das atividades tiveram um público amplo, como a realizada sob o título “Educação ao longo da vida, educação inclusiva, educação especial, desatando os nós nas tramas da escolarização”, ocorrida em outubro de 2012, no Salão Nobre da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas, com a

449 Ofício 35/12. Presidente da Camara Municipal de Porto Alegre. 25 de junho de 2012. ATEMPA.

450 Fórum de Inclusão Escolar 2012 Convida. Programação. 2012.

presença da palestrante Rosita Edler, do Rio de Janeiro⁴⁵¹, mas, em geral, as atividades ficaram bastante restritas àqueles que atuam nas escolas especiais e SIR's.

É possível perceber que o objetivo do Fórum foi se deslocando gradativamente da “defesa das escolas especiais” para a “escola especial inclusiva” e finalmente para a “inclusão escolar responsável”, em especial a partir de 2010, com o relativo esgotamento das mobilizações em torno das escolas especiais.

Azaléia (Ex-Diretora ATEMPA, Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica–Adjunta/SMED).

Então eu acho que o Fórum da Inclusão ele propiciou isso por questões corporativas, mas por questões também conceituais, por exemplo, essa foi uma disputa importante inclusive com a própria concepção em nível federal, de discordar, o que que acontece, no território nacional, quer dizer, ninguém faz inclusão que nem em Porto Alegre. Não tem uma experiência. Que as pessoas acham que inclusão é botar alguém com Síndrome de Down, que consegue aprender a ler e a escrever aí numa classe comum de escola, nós temos outras situações que são muito pra além disso. Então hoje a escola especial está com um público que é um público com uma demanda muito mais complexa do que o próprio educador especial tem dificuldade em lidar. Então inclusive para as escolas especiais foi uma forma de debate e formação do que que a gente faz com uma pessoa que é surda, cega e tem deficiência mental. É possível intervir? Fazer uma ação pedagógica? Então eu acho que esse papel do Fórum foi um papel importante porque é uma pauta muito candente, de educação em nível geral, e sempre em disputa. E o que que isso se coloca pra rede? No fechamento das escolas especiais, esse público que está lá, que é um público complicado e desconhecido do sujeito comum, ele vai cair na escola comum. E aí o que que nós fazemos? Porque nós já temos na escola comum um quadro de dificuldades que já está pra além do que uma escola especial tradicional teria, que é um autista. Então eu acho que isso foi uma das questões, o Fórum teve um auge assim que foi a condição de discutir inclusive com o SINPRO de fazer atividades junto com o SINPRO e junto com o CPERS, nós conseguimos puxar os colegas, para esse debate, foi aí um período muito legal assim pra gente conseguiu fazer coisas juntos, conseguiu fazer grandes encontros, inclusive trazer palestrantes de fora e fazer isso de forma totalmente auto gestionada a partir dos sindicatos. (...) Acreditando que isso é um espaço também de luta, que não é só rua espaço de luta. Essas ações organizadas também são espaços de luta, não é só o movimento, não é só a passeata, enfim. Então nós tivemos muita força assim, botávamos muita energia nesses fóruns, e o Fórum cumpriu um papel importante no sentido de disputar aí.

Para outra das diretoras, do campo da Construção Municipal, as razões dos limites do Fórum se concentraram em uma espécie de negação por parte do grupo do CEDS, que compunha junto à direção.

451 Ofício n. 58/2012. 5 de outubro de 2012. ATEMPA.

Violeta (Ex-Diretora da ATEMPA, Representante dos educadores no Conselho do FUNDEB, ex-Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA ex-Coordenadora Pedagógica Adjunta/SMED).

Eu acho que o limite da ATEMPA foi esse, de que a gente contou com uma parte só do grupo da ATEMPA acreditando nesse sentido.

Em que pese o empenho de parte da direção majoritária do campo petista em torno das ações do Fórum, ele não se constituiu como um espaço reconhecido e frequentado pelos educadores da RME, possivelmente pela sua ação incidir sobre a realidade bastante específica das escolas especiais e das SIRs.

De certo modo a não existência de um grupo de trabalho ou coletivo de inclusão, de professores das escolas especiais na ATEMPA pode ser explicado pelo papel assumido pelo mandato da vereadora Sofia Cavedon (PT). Afinal, não é mera coincidência que seja a Vereadora quem representa e abre espaço nas agendas junto ao governo federal e municipal para a apresentação das demandas do grupo, para obter espaços para os trabalhos do Fórum de Inclusão ou apresentar publicações advindas desse agrupamento⁴⁵². Como fruto de seu empenho com a causa, em início de 2011, a parlamentar obteve a aprovação da Lei 11.039 na CMV, que instituiu a Semana Municipal de Inclusão Escolar como integrante do calendário oficial do Município⁴⁵³. Para uma ativa participante do Conselho de Representantes da ATEMPA, delegada do CORES-SMED, a existência de espaços como o Fórum de Inclusão explicita interesses políticos bastantes precisos. Reproduzo um extrato de seu depoimento que, ainda que um tanto extenso, prima pela amplitude de análise. Ela se refere às gestões com a condução majoritária da DS ao longo do período 2007-2009 e 2010 a 2012.

Anézia Viero (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, da Comissão EJA/SMED Representante do CORES-SMED, Ex- Assessora pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Essa é uma concepção que eu acho que perpassa muito as duas gestões em nível assim um pouco menor na última gestão, por tensionamento do CEDS estar na direção. O debate da inclusão ele foi retirado muito do espaço da ATEMPA para o espaço do gabinete da Sofia. Embora a ATEMPA esteja presente na coordenação e o Anderson, o pessoal que tá

452 São fartas as atividades promovidas e coordenadas pelo próprio Gabinete da Vereadora em relação à Educação Inclusiva. Ver anexos.

453 Lei Municipal n. 11.039/2011. Inclui a efeméride Semana Municipal de Inclusão Escolar no Anexo à Lei nº 10.904, de 31 de maio de 2010 – que institui o Calendário de Datas Comemorativas e de Conscientização do Município de Porto Alegre. Câmara Municipal de Vereadores. Porto Alegre.

atualmente continua e continua fazendo, mas aonde é que acontece esses encontros e esse debate? No gabinete da Sofia e a Sofia como protagonista desse debate, obviamente que as contradições entre o que é o projeto do MEC de inclusão e o que, por exemplo, se busca aqui, entende? Ele fica uma crítica pela metade, se defende a manutenção da escola especial aqui, mas não se deixa muito claro que o mesmo governo que é do PT a nível federal e que é da Sofia, que é do mesmo gabinete de Sofia é o que defende o fim das escolas especiais e a inclusão desses alunos sem as condições mínimas, sem as condições necessárias pra inclusão desses alunos das escolas. Então, a meu ver a crítica aqui fica pela metade de novo. Eu acho que o Fórum tem um papel central e o Fórum da inclusão é um fórum ativo, é um fórum que tem prestado um papel fundamental no sentido do tensionamento na questão da inclusão, mas muito mais, como é muito mais as escolas especiais que estão nesse Fórum e muito menos os professores que vivem nisso, o resultado da inclusão é as escolas especiais e o pessoal da SIR, quem está na SIR? Quem é os professor de SIR? Os professores de salas de aula não estão nesse Fórum. E aí quem sente lá na ponta as consequências dos processos de inclusão do jeito que ele se dá na rede não está nesse fórum, então a meu ver tem a ver com esse curral, ou esse espaço, que a Sofia considera como dela e que não quer perder. (...) E aí como as escolas fundamentais estão até em cima de problema não participam desse Fórum. E por isso eu acho que o debate sobre inclusão, a pauta sobre inclusão, ele ficou... a ATEMPA produziu banners, nós tivemos duas data-base, com essa pauta central na data base com o governo, mas abstrata, nada de muito concreto.

Segundo uma das dirigentes do SIMPA, educadora e observadora privilegiada no período, Carmem Padilha, a própria constituição do Fórum obedeceu objetivos já bem precisos:

Carmem Padilha (ex-Diretora Geral da ATEMPA, diretora geral do SIMPA, ex-diretora da ATEMPA).

Mas esse [movimento] das escolas especiais é um exemplo que o Fórum, ele é importante, claro, a ATEMPA, mas assim ó, ele é criado muito mais pra dar um protagonismo para Sofia e para o gabinete dela do que para propriamente o movimento (...).

Em maio de 2008 o Jornal da ATEMPA notificava o quanto a iniciativa deixou de ser potencializada pela ATEMPA como uma luta mais geral da categoria naquele momento e aquiesceu a uma suposta iniciativa dos educadores. Reportagem no período noticiava o desafio de mobilização entre escolas especiais, SIRs e estagiários de apoio à inclusão, para assegurar a qualificação no trabalho de inclusão.

(...) É imperativa a imediata mobilização para que toda a rede de apoio se amplie e se qualifique cada vez mais, na proporção da demanda social, para que efetivamente haja a inclusão dessa parcela da população na escola. Neste sentido, as educadoras especiais estão realizando vários movimentos, entre eles, a conquista de um espaço junto à Comissão de

Educação da Câmara de Vereadores de Porto Alegre para um ciclo de debates sobre o tema. A ATEMPA tem acompanhado e apoiado essa luta. (Jornal ATEMPA. n. 34. Maio de 2008. p.3.).

Se a chamada à participação de toda a rede abriu o parágrafo e uma perspectiva ampla de mobilização, sua conclusão parece ter fechado e negado o que se anunciava como necessidade. A realização de um ciclo de debates poderia ser perfeitamente organizada pela ATEMPA. Aliás, estaria dentro de suas atribuições. Mas a ATEMPA foi condicionada claramente, como o próprio texto explicita, a um papel de acompanhamento e apoio. Em Junho acontecia o I encontro do Ciclo de Debates promovido pela CECE e o Fórum de Inclusão Escolar. O debate foi coordenado pela presidente do CECE e proponente da iniciativa vereadora Sofia Cavedon (PT)⁴⁵⁴.

Fórum pela Inclusão Escolar – A Atempa participou na coordenação do Fórum pela Inclusão Escolar através da diretora Isabel Leticia Pedroso de Medeiros, que realizou o Encontro com os alunos, com os pais e com educadores, além do Encontro de Educadores sobre o atendimento de deficientes visuais e surdos. (Relatório de Atividades ATEMPA 2012. p.9).

Nos ciclos de debates realizados a ATEMPA é identificada sempre como apoiadora dos eventos e não como proponente ou um dos proponentes. Proponente é a CECE ou o Gabinete da Vereadora Cavedon. Ou seja, embora tenha tido em alguns momentos, na forma de rodízio, assumido a coordenação executiva do Fórum, a visibilidade e os créditos foram carreados para a CECE e o Gabinete de Cavedon.

A parlamentar não deixou de reconhecer o papel de seu mandato em relação a essa frente. Em campanha eleitoral para a renovação do mandato na CMV uma menção especial é feita à inclusão escolar⁴⁵⁵. Tal iniciativa é replicada, de forma ampliada, na busca uma vaga no parlamento estadual, em 2014. No material de divulgação aos eleitores, no qual sua biografia foi apresentada, um box destacava a luta em torno da educação inclusiva:

A Educação Especial e o movimento pela inclusão escolar contam com o apoio e participação de Sofia, autora da Lei que oficializou a Semana Municipal de Inclusão Escolar (Lei 1.039/11). Foi idealizadora e apoiadora do Fórum de Inclusão Escolar. (A escolha de Sofia que mudaram a vida pela política. p.2. In:TEMPO DE ESCOLHA. Sofia Cavedon (PT). O Rio Grande tem escolha. Deputada Estadual 13400.Grifos no original).

454 ATEMPA participa de debate sobre a inclusão escolar. Jornal ATEMPA n. 35. Julho de 2008.p. 3.

455 Tu Tens Escolha! Sofia Cavedon (PT). Vereadora 13113 .Volante. Porto Alegre, 2012. p.12.

A disputa da primazia na organização das atividades transparece na análise mais detida dos eventos realizados, embora não tenha havido uma distensão pública por parte dos diretores no período 2010-2013. Em maio de 2012, acontece um evento chamado Encontro da Educação *Educação Inclusiva: condições para a inclusão escolar de qualidade*, mas promovido pelo Fórum de Inclusão Escolar e FAGED/UFRGS, no qual a ATEMPA constou como apoiadora⁴⁵⁶. A atividade aconteceu no Salão de Atos da UFRGS e contou com painel com pesquisador da FAGED/UFRGS Procuradora de Justiça, Coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões, do Ministério Público Estadual. Na oportunidade foi também apresentado o levantamento da situação de inclusão escolar na RME, realizado pela ATEMPA⁴⁵⁷.

Em que pese as contradições acerca do papel da Associação dos Trabalhadores em Educação em relação à política da Educação Especial e educação inclusiva o Fórum de Inclusão Escolar acabou cumprindo um papel importante na mobilização em função da defesa das escolas especiais, produzindo documentos, manifestos, abaixo-assinados à comunidade local e às autoridades em distintas esferas, além de material de divulgação, camisetas, faixas, volantes, folders. Produziu ainda, junto com a Semana da Inclusão escolar, espaços de socialização e relatos de educadores e escolas, sobretudo das especiais⁴⁵⁸.

Por parte de uma das conselheiras da ATEMPA junto ao CME e participante ativa do Fórum da Inclusão Escolar, relatora da resolução sobre Educação inclusiva, o problema reside na própria Associação e na falta de priorização do debate, que guarda uma especificidade que precisa ser compreendida.

Margarida (Ex-Presidente do Conselho de Representantes da APMPA. Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED).

456 Encontro de Educação Educação Inclusiva: condições para uma inclusão escolar de qualidade. Cartaz. Promoção: Fórum de Inclusão Escolar, FAGED/UFRGS. Apoio: ATEMPA, 2012.

457 Documento de sistematização e análise do levantamento da situação da Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Conselho Municipal de Educação. Porto Alegre, Outubro/2011. 12 p.

458 Parte dessa produção pode ser acompanhada pela leitura da publicação *Inclusão Escolar: práticas e teorias*, de 2008, em uma associação e apoio entra ATEMPA e a Câmara Municipal de Vereadores, através da CECE – Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude, na época presidida pela vereadora Sofia Cavedon, que é quem apresenta a obra (MEDEIROS, MORAES, SOUZA, 2008).

E aí a ATEMPA também não assume muito no conteúdo, isso que eu quero dizer, entendeu, porque se tu dizer assim: Ah, mas a turma tem que ficar lá, mas tu tem que dizer porquê que tem que ficar lá! Se realmente tem uma escola de surdos, bom, era o que os surdos sempre queriam. Então tu tem que saber como argumentar, porque aqui? porque não lá? Bom, primeiro lugar, tu tem que conversar com as pessoas que estão lá. Era o primeiro, não falaram com ninguém. Então tem essas coisas...

6.3.4 Regulamentação da Educação Inclusiva

A temática da Educação Inclusiva, trazida à tona com um conjunto de marcos legais na escala federal⁴⁵⁹ instituiu um grande desafio aos sistemas de educação constituídos. Ao mesmo tempo colocou em pauta a gestão, o acesso, a permanência dos alunos com NEEs em ambiente escolar e as formas de realização do trabalho pedagógico, as condições de acessibilidade e a formação dos educadores. Sua amplitude e pertinência fez com que os educadores através da representação junto ao CME travassem ao longo de um período significativo o desafio de construir no âmbito do Conselho Municipal de Educação uma resolução específica para adequar-se à legislação vigente. O debate já vinha sendo travado há pelo menos uma década. Em junho de 2005 os representantes da ATEMPA junto ao CME já discutiam o tema a partir de uma proposta de redução do número de alunos com necessidades especiais nas salas de aula⁴⁶⁰.

O coroamento do trabalho foi a aprovação da Resolução nº 013/2013 CME/POA, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, nomeada apropriadamente “A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Tal resolução trouxe importantes novidades. Primeiramente, apresentou como uma concepção central a educação inclusiva, para além da educação especial, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino. Apresentou ainda a concepção de um trabalho em torno das necessidades educacionais especiais, prevendo diversos mecanismos de apoio no contexto da escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos os estudantes da educação especial de todas as etapas/modalidades da Educação Básica, a política de

459 Em especial Parecer CNE/CEB nº 13 de 3 de junho de 2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 que instituem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

460 Política de Inclusão. Redução do número de alunos. Jornal da ATEMPA. Ano VII. n. 23, Agosto de 2005. p.4.

formação dos educadores, de recursos humanos, a previsão do número de alunos por turmas e utilização de tecnologias assistivas, entre outras ações. A resolução, bastante completa, com 61 artigos, incluiu ainda várias recomendações aos gestores: a existência de profissionais de apoio à inclusão, as estruturas em termos de organização e AEE. Deve ser assegurado a todos os estudantes da educação especial matriculados na EJA, além da ampliação do Programa de Trabalho Educativo para essa modalidade.

O êxito do ponto de vista da construção de uma proposta avançada pelo CME em relação à chamada Educação inclusiva deve-se em boa parte ao fato da comissão especial constituída em 2012 para os estudos para a normatização, ser formada por quatro conselheiros⁴⁶¹, três deles da ATEMPA: dois deles vindos de uma larga trajetória na Educação Especial da RME e uma das coordenadoras atuais da ATEMPA, com longa presença em espaços de governo da administração popular. Dois deles orgânicos e outro apoiador das propostas do agrupamento Democracia Socialista. O quarto elemento da comissão foi uma representante do governo municipal.

No caso da resolução foi nítida a tentativa de cunhar, como previa as referências legais presentes em documentos do ME, pareceres e resoluções do CNEd em torno da educação inclusiva, um novo conceito demarcador de uma etapa para o sistema municipal.

De várias maneiras, muitas das demandas produzidas nas instâncias da ATEMPA puderam ser contempladas em um texto bem elaborado e preciso que significou um avanço significativo do ponto de vista legal e normativo.

Contudo, apesar dos processos de consulta às escolas, e mesmo apresentação da proposta de resolução pela relatora do Parecer e conselheira da ATEMPA em atividade organizada pela Associação para esse fim, percebeu-se a truncada relação entre a especificidade da educação especial - tida ora como patrimônio das escolas especiais, ora nas SIRs, ora na própria Secretaria de Educação - e o conjunto dos educadores da Rede. Tal percepção reflete parte de um processo de transição em curso. De outro modo revela o quanto ainda há de dificuldade para assegurar uma sintonia maior entre representante e representados, seja internamente na ATEMPA, seja nos Conselhos de direitos onde a ATEMPA tem

461 Relatório de Atividades/2012.CME. Janeiro de 2013.

assento. Não houve ainda, no tocante à proposta de Resolução, contribuições dos educadores vinculados à Educação Infantil, nem tampouco da Educação de Nível Médio⁴⁶², o que parece comprovar uma baixa participação de educadores desses níveis de ensino de maneira mais plena nas instâncias da ATEMPA, o que também foi constatado em outros momentos.

Como a aprovação da Resolução 013/2013 do CME se deu no período em que essa pesquisa se encerrou não foi possível perceber o grau de incidência de sua concepção nas escolas e tampouco as reverberações na ATEMPA.

6.3.5 Ampliação da luta pela Inclusão

Um dos passos que demarcou uma primeira ampliação do debate na RME, e para o qual a ATEMPA teve um papel importante, foi a elaboração de um instrumento de diagnóstico⁴⁶³, que foi enviado às escolas para verificar itens como o acesso, as condições de permanência, formação, assessoria por parte da SMED e Planejamento nas escolas⁴⁶⁴. Tal instrumento apresentava uma explicitação clara em relação ao seu objetivo e a já articulada parceria institucional com o CME e o Fórum de Inclusão, com vistas à regulamentação pretendida:

Este instrumento tem como objetivo realizar levantamento sobre a situação de matrícula e atendimento de pessoas com necessidades especiais em nossas escolas, subsidiando assim nossas reivindicações no sentido de qualificar a inclusão escolar responsável. Pedimos a colaboração de sua escola, respondendo ao instrumento e devolvendo à ATEMPA. Por oportuno informamos que estaremos realizando em parceria com o Conselho Municipal de Educação e com o Fórum pela Inclusão Escolar um debate inicial sobre a regulamentação da Educação Especial em nosso sistema de ensino, no dia 11/08/2011, 19h, na Câmara Municipal, o que torna valioso o retorno desse levantamento, a partir de uma discussão coletiva, para prosseguirmos a discussão. ACESSO, CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO, FORMAÇÃO, ASSESSORIA E PLANEJAMENTO.(Levantamento da situação de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de POA/RS. ATEMPA, 2011. Reprgr.)

462 Exposição oral da Relatora da Proposta de Resolução sobre Educação Inclusiva, no CME. Diário de Campo. Marco Mello. Plenária Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. SIMPA. Porto Alegre, 2 de agosto de 2013.

463 Levantamento da situação de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de POA/RS. ATEMPA, 2011. Reprgr.

464 Circular 19/2011. 02 de agosto de 2011. ATEMPA.

Apesar de um retorno mediano por parte das escolas, o diagnóstico punha em evidência uma discussão para além da defesa da necessidade das escolas especiais, bandeira corporativa que havia marcado os anos antecedentes. Trouxe com gravidade as carências percebidas por educadores das escolas comuns, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além das escolas especiais, acerca da inadequação dos espaços físicos, das dificuldades em relação à acessibilidade interna e externa, a deficiente e irregular formação dos educadores, além das dificuldades relativas ao processo de atendimento pedagógico individualizado que muitos casos requeriam.

Ao descolar o espaço de discussão e articulação do Fórum de Inclusão Escolar, ele próprio restrito aos especialistas e educadores da Educação Especial da Rede, a ATEMPA permitiu um amplo debate no conjunto da rede e trouxe a temática para a ordem do dia dos trabalhadores em educação. Tal diagnóstico foi devolvido pelo CME às escolas com a solicitação de novas contribuições de cada uma das unidades de ensino, de forma a subsidiar o debate em torno da Resolução sobre Educação inclusiva⁴⁶⁵.

A presença de militante do CEDS oriundo da política da Educação Especial e o interesse em garantir maior protagonismo à ATEMPA em relação a essa política trouxeram elementos novos para a gestão 2010-2013 da Associação. Ao longo do ano de 2012, a representação da ATEMPA junto ao Conselho de Representantes da Educação no SIMPA, conseguiu encaminhar e aprovar, inicialmente no próprio CORES/SIMPA e posteriormente em Assembleia Geral, o eixo da “Inclusão Escolar com qualidade”, transformado em mote na campanha da data-base de 2012⁴⁶⁶. O slogan *Educação Inclusiva de qualidade* acabou por se tornar um dos eixos da Campanha Salarial/2012 do SIMPA, com a produção de adesivos, banners, camisetas e inserção nos materiais de divulgação do Sindicato. No primeiro semestre de 2012, a pauta da educação apresentada pela ATEMPA junto ao SIMPA na abertura das negociações com a Administração Municipal continha um conjunto de reivindicações nos quais chamava a atenção as demandas relativas às condições de inclusão dos alunos nas escolas. No verso de material, as reivindicações relativas à carreira, condições de trabalho e salário.

465 Documento de sistematização e análise do levantamento da situação da Inclusão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Conselho Municipal de Educação. Porto Alegre, Outubro/2011. 12 p.

466 Relatório de Atividades 2012. ATEMPA. p.4-5.

PARA INCLUSÃO DE QUALIDADE, CONDIÇÕES DE TRABALHO:

- Garantia de atendimento na assistência e saúde
- Redução de número de alunos por turma;
- Monitor para apoio e docência compartilhada
- Acessibilidade plena
- Material pedagógico adequado na sala de aula
- Laboratório de aprendizagem e SIR para todos os encaminhamentos

Juntos Somos Mais.

(Data-Base 2012. Pauta Educação. Volante. ATEMPA. p.2).

Mais uma vez a elaboração se orientou para a reivindicação da melhoria das condições de trabalho, para o atendimento aos alunos com NEEs: materiais pedagógicos adequados, menor número de alunos por turma, mas também em relação à acessibilidade plena e atendimento efetivo no Laboratório de aprendizagem, SIR e atendimento extraescolar nas redes de assistência social e saúde.

No material de divulgação, uma pauta específica da educação, construída pela ATEMPA e uma pauta geral, construída pelo SIMPA, em junho de 2012. Três grandes banners pendurados no local onde se realizou uma das Assembleias Gerais da categoria, davam o tom das demandas. Um deles apresentava os pontos principais em relação a luta da carreira dos funcionários, a outra pleiteava em letras garrafais: “Para inclusão de qualidade: - Garantia de atendimento na assistência e saúde; - Redução de números de alunos por turmas; - Monitor para apoio e docência compartilhada”. O terceiro banner trazia a mesma chamada inicial com outros quesitos em relação à inclusão: “Para inclusão de qualidade: Condições de Trabalho: - Acessibilidade plena; Material pedagógico adequado na sala de aula; - Laboratório de Aprendizagem e SIR para todos os encaminhamentos”. Um adesivo com fundo amarelo, largamente distribuído, trazia a chamada: Inclusão Escolar de qualidade” e a logomarca da ATEMPA⁴⁶⁷.

Tal ação também interessava ao grupo político da Democracia Socialista, tido, através de suas expressões públicas, na base das escolas especiais, como os representantes legítimos da bandeira da educação especial⁴⁶⁸. Na abertura do ano letivo de 2012 a ATEMPA voltaria à carga em seu boletim:

467 Diário de Campo. Assembleia Geral. SIMPA. 05 de junho de 2012. Marco Mello.

468 A análise dos boletins de votação na eleição de 2007 e 2010 para a direção da ATEMPA demonstra claramente a esmagadora destinação de votos dos associados nas escolas especiais para as chapa composta por membros da DS.

Inclusão - temos uma rede inclusiva e acolhedora, que não escolhe aluno, mas a inclusão escolar conta mais com a boa vontade dos educadores do que com recursos humanos e materiais: não temos pessoal de apoio, os prédios não têm acessibilidade plena, não temos uma política que adeque o número de estudantes nas turmas do ensino regular, não dispomos de formação específica, tecnologias e outros recursos materiais, o que acaba intensificando muito o nosso trabalho; as escolas especiais atendem hoje a uma parcela da população antes totalmente excluída, com múltiplas deficiências, sem a devida recontextualização dos recursos, já que sequer possuem acessibilidade física plena. O levantamento realizado pela Associação junto às escolas evidenciou problemas em todas as etapas e modalidades. (Boletim ATEMPA Alerta. Março de 2012, p.1).

Foi possível perceber claramente uma mudança de ênfase quando a discussão passou a ter a ATEMPA como protagonista e agente ativa no processo de discussão, organização e proposição de ações relativas aos alunos com NEEs nas escolas comuns. Tal reorientação ganhou uma amplitude ainda maior quando a pauta ganhou a estatura de um eixo da campanha anual do conjunto dos municipais, através do acolhimento do SIMPA à proposta.

Se havia no Fórum de Inclusão Escolar uma preocupação mais imediata na defesa das escolas especiais, combinada com a socialização de práticas de educadores e pesquisadores da área, mas ainda assim concentrados grandemente nas escolas especiais e nas SIRs, o debate junto aos educadores das escolas comuns trouxe uma mudança de perspectiva da discussão.

TRABALHADORES QUEREM INCLUSÃO ESCOLAR DE VERDADE

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é um direito conquistado por uma parcela da população historicamente fragilizada e marginalizada, que não tinha lugar na sociedade.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre tem sido pioneira nesse sentido há pelo menos duas décadas, desde a Educação Infantil, nas escolas de ensino fundamental comum e nas escolas especiais, alcançando atualmente um percentual significativo de atendimento na cidade. Porém, a matrícula vem se ampliando progressivamente, enquanto que as condições de acessibilidade, formação continuada, apoio pedagógico não acompanham a demanda. É o que foi evidenciado no levantamento da situação da inclusão escolar na RME, realizada pela Atempa. As escolas apontam a inadequação do espaço físico, a falta de acessibilidade interna e externa, a precariedade nas condições de atendimento pedagógico, a falta de formação continuada, entre outros problemas. A regulamentação da educação inclusiva prevista pelo Conselho Municipal de Educação para esse ano é uma oportunidade de discutirmos essa situação e garantirmos o avanço nas condições de atendimento da escola, para que de fato seja garantido o direito das pessoas à educação, e não uma pseudo-inclusão, sem recursos. Os trabalhadores em educação apontam as condições de inclusão como a grande fragilidade da nossa rede e nosso maior desafio. É urgente uma mudança nesse cenário. (Trabalhadores querem inclusão escolar de verdade. Jornal da ATEMPA, Junho de 2012).

A concepção de inclusão de qualidade teve novas versões a partir das elaborações construídas. Se não foi possível identificar uma precisão conceitual, os debates internos reiteraram alguns pressupostos para sua realização: recursos pedagógicos em quantidade e qualidade para o atendimento, acessibilidade plena, formação continuada dos educadores, docência compartilhada e redução do número de aluno nas turmas com alunos de inclusão⁴⁶⁹.

O ano de 2012 foi ainda um período especial no sentido de assegurar algumas conquistas no plano legal, ainda que sua efetivação constitua uma outra história. As ações da ATEMPA, Fórum de Inclusão e Conselho Municipal de Educação conseguiram, atuando de forma conjunta, obter a aprovação da resolução da Educação Inclusiva. Além disso, a criação de um novo cargo na RME, a de Agente de Apoio à Educação Inclusiva, destinado a apoiar os estudantes no cotidiano escolar⁴⁷⁰, representou uma importante conquista, tanto pela ATEMPA quanto pelo SIMPA⁴⁷¹ para minimizar os muitos problemas enfrentados no cotidiano escolar⁴⁷², substituir os estagiários nessa função e ampliar o atendimento.

O ápice desse processo foi a realização do I Encontro de Educadores da ATEMPA, realizado em setembro de 2012, que ao longo de três dias discutiu e produziu, com grande participação e uma representação muito significativa das escolas, um documento com resoluções acerca de vários temas relativos às políticas curriculares. Destaco aqui o eixo da inclusão.

Uma das diretoras da ATEMPA entrevistada, não vinculada ao grupo petista, explicita o momento de contraste em relação ao papel do Fórum e da ATEMPA em relação à política da educação inclusiva:

469 Por uma inclusão escolar de qualidade. Plano de Carreira para Todos. Boletim Informativo SIMPA – ATEMPA, Nov. 2012. p. 2.

470 Segundo o setor de Educação Especial, subordinado à Diretoria pedagógica da SMED a função das atividades do agente foi descrita como: “executar serviços de apoio à inclusão de alunos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, visando a acessibilidade e o atendimento das necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e dos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. Cargo: Agente de Apoio à Educação Inclusiva. PMPA. SMED, Equipe de Educação Especial. 18 de janeiro de 2012.

471 Por inclusão escolar de qualidade. Boletim Informativo SIMPA–ATEMPA. Novembro de 2012.p. 2

472 A proposta de criação do cargo foi iniciativa da SMED, mas lido pela ATEMPA e SIMPA como uma resposta às pressões das entidades. Plano de Carreira para todos é debatido. Informativo Eletrônico. 22/11/12. ATEMPA, p.2.

Arine Cougo (Diretora Geral da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-diretora do SIMPA).

Realmente, por dentro da ATEMPA a gente não conseguiu fazer muito forte esse debate, mas nós iniciamos, nós conseguimos iniciar essa discussão por dentro da ATEMPA quando a gente promoveu o Encontro dos Educadores da ATEMPA, que foi uma iniciativa que a gente teve no ano passado e que foi também uma discussão feita com a base da categoria a partir de demandas que vieram das escolas, e realmente, a demanda da inclusão escolar é uma demanda muito grande das escolas, tanto é que um dos eixos do encontro, foram três eixos, um foi a gestão democrática, outro eixo foi a questão da inclusão escolar e digamos assim que, enfim, foi o grupo que não era ligado aos gabinetes enfim, um grupo mais independente quem encabeçou esse movimento da construção desse encontro e foi realmente acho que foi o primeiro grande evento assim que a ATEMPA conseguiu realizar nesse sentido. E foi uma discussão muito rica porque, primeiro que os debates foram feitos em todas as escolas, representantes das escolas vieram, pros encontros. Nós tivemos que fazer três edições do encontro, a princípio era pra ser uma só e acabou sendo três e teve muito sucesso porque tinha muita participação e diferente das outras instâncias de formações de formação que a gente tem assim o retrato geral, as pessoas ficavam até o fim da discussão, ficavam depois da discussão e foi um momento assim que a gente até avaliou como um momento catártico. As pessoas se sentiam fortalecidas porque ali naquele espaço elas podiam colocar, qual era a sua visão, quais são as problemáticas das escolas em relação à questão da inclusão. Nós elaboramos um documento, nós levamos até a Secretaria de Educação.

Do documento resultante do Encontro de Educadores um parágrafo de diagnóstico crítico dava o tom, talvez um tanto quanto exagerado dos números de atendimento⁴⁷³, indicando as insuficiências em relação ao trabalho nas escolas e também das políticas da Secretaria de Educação.

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais/NEEs é uma realidade. A Rede Municipal de Ensino atende 50% das matrículas destes alunos em Porto Alegre. Mesmo com o compromisso dos educadores, a Secretaria de Educação não tem um projeto político pedagógico específico para a inclusão, oferecendo estrutura insuficiente e inadequada. A educação inclusiva não está regulamentada no Sistema Municipal de Ensino. Há uma distância entre a inclusão como princípio e a inclusão como prática, que pode ser verificada em diversos fatores: número elevado de estudantes nas turmas com alunos incluídos, falta de profissionais de apoio, insuficiência na rede de atendimento, ausência e dificuldades na acessibilidade. (Múltiplos Olhares na mesma direção: Propostas dos Educadores para Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 12 de setembro de 2012. ATEMPA. p.3).

473 Há, em diversas passagens, estimativas díspares feitas por lideranças da ATEMPA, com grande oscilação tanto da demanda potencial, quanto do número de atendimentos realizados junto a alunos com NEEs. Os dados da SMED disponíveis também não se mostraram muito claros a respeito. Tomo como referência a sistematização produzida e presente nas tabelas no início deste sub-capítulo, com base nas fontes oficiais da própria SMED.

Apesar de extenso, pela sua riqueza e capacidade de sintetizar a leitura crítica dos trabalhadores em educação, transcrevo a seguir o conjunto de proposições elaboradas pela ATEMPA no referido Encontro acerca da Inclusão Escolar. Eles indicam uma ampliação não apenas da leitura do problema, mas das necessárias ações para superá-los:

Em relação à inclusão escolar os educadores da Rede Municipal de Ensino apresentam as seguintes proposições: 1. Nomear profissionais concursados (monitores) especificamente para trabalhar com alunos de inclusão nas escolas comuns, EMELs e EJA; 2. Garantir recursos humanos com formação específica para o atendimento aos alunos de inclusão; 3. Garantir recursos humanos, exclusivamente, para atendimento pedagógico e de saúde (higiene); 4. Aumentar a carga horária de Sala de Integração e Recursos-SIR e Laboratório de Aprendizagem- LA 5. Regular a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; 6. Garantir na regulamentação municipal a docência compartilhada nas turmas com alunos de inclusão; 7. Construir marcos legais para garantir e legitimar os movimentos de alunos entre as Totalidades/EJA; 8. Realizar reuniões periódicas sobre o tema inclusão escolar; 8. Incentivar a formação fora da escola; 9. Ampliar a Assessoria da SMED de forma efetiva e qualificada para inclusão social; 10. Realizar Fórum permanente da Rede Municipal de Ensino- RME (SMED, Escolas Infantis, Escolas Comuns, Escolas Especiais, Educação de Jovens e Adultos - EJA, SIR); 11. Articular as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, geração de trabalho e renda, cultura, esporte e lazer, de forma integrada, regionalizada e capitalizada, somando esforços para assegurar, efetivamente, uma política de inclusão ampla, através da rede de atendimento; 12. Articular Escolas Infantis, Escolas Comuns, Escolas Especiais e SIR na perspectiva da educação inclusiva; 13. Avaliar minuciosamente a estrutura das escolas, fazendo cumprir a lei de acessibilidade, desde a etapa dos projetos para a construção de prédios escolares, reformas dos prédios já existentes e outros prédios públicos; 14. Priorizar nas escolas, projetos que atendam alunos com Necessidades Educativas Especiais; 15. Diminuir o nº de alunos nas turmas com alunos de inclusão; 16. Garantir o atendimento da SIR e vagas no Programa de Trabalho Educativo-PTE para os alunos da EJA; 17. Garantir o atendimento da SIR e laboratório de aprendizagem no mesmo turno da aula; 18. Ampliar o atendimento de Educação Precoce- EP e Psicopedagogia Inicial – PI. 19. Ampliar o atendimento para todos os alunos que necessitam do laboratório de aprendizagem e atendimentos especializados, inclusive aqueles que frequentam EJA e turmas de progressão; 20. Afirmar a importância das Escolas Especiais na inclusão de alunos com deficiências associadas, transtornos globais do desenvolvimento, numa visão ampliada para a RME em todas as etapas e modalidades; 21. Debater sobre a aplicação da gratificação de 50% para os trabalhadores em educação que trabalham com alunos de inclusão; 22. Discutir e construir coletivamente uma proposta curricular que atenda os alunos com NEEs, definindo a concepção da RME e reestruturando o trabalho pedagógico nas turmas; 23. Discutir a aplicação dos recursos para qualificar o atendimento dos NEEs; 24. Elaborar projetos de inclusão para a captação e utilização de verbas federais disponíveis; 25. Discutir um regime de colaboração para a continuidade da formação dos alunos de inclusão; 26. Desburocratizar e ampliar a rede multidisciplinar da Assessoria Técnica e Articulação em Redes (ATAR) com psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e psicopedagogo; 27. Afirmar a concepção de inclusão social e escolar na perspectiva da educação popular contra hegemônica, assegurando o respeito às diversidades étnicorraciais, de gênero, de

geração, de habilidades e culturas e, ao mesmo tempo, fazer o bom combate às desigualdades e injustiças sociais expresso no PPP e vivenciado na práxis pedagógica; 28. Ampliar e potencializar o Fórum para a Inclusão Escolar, sistematicamente, junto às escolas comuns, construindo parceria com o ensino especial; 29. Investir na ampliação da tecnologia assistiva em todos os espaços educativos e não somente nas salas especializadas. (Múltiplos Olhares na mesma direção: Propostas dos Educadores para Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 12 de setembro de 2012. ATEMPA. p.3-5).

É notável que apareçam pela primeira vez noções mais amplas em relação às lutas pela inclusão, que não nega as especificidades dos alunos com necessidades especiais mas amplia a luta contra as desigualdades e injustiças sociais “na perspectiva da educação popular contra-hegemônica, assegurando o respeito às diversidades étnicorraciais, de gênero, de geração, de habilidades e culturas” . De modo similar a orientação de ampliação do Fórum de Inclusão junto às escolas regulares e a demanda por “articulação das políticas públicas de educação, saúde, assistência social, geração de trabalho e renda, cultura, esporte e lazer” para assegurar uma política de inclusão ampla foram acréscimos significativos na elaboração dos educadores.

6.3.6 Síntese parcial: A ATEMPA e o simbolismo da Inclusão

Ao longo da década de 2000 o sistema educacional brasileiro viveu profundas transformações em relação às políticas, legislações e normas relativas ao processo de transformações relativas à inclusão de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais nas escolas comuns e também em programas públicos voltados a essa parcela da população.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, em grande número e com casos de maior complexidade em relação ao aprendizado, sem dúvida desestabilizou concepções até então recorrentes em torno de um suposto padrão de normalidade e homogeneidade dos estudantes das escolas públicas.

Como indicam as análises de Rosita Carvalho (2009), a proposta de educação inclusiva, instaurada a partir da presença de sujeitos concretos nas escolas provocou, com maior ou menor incidência, um verdadeiro impasse em torno da própria identidade e função social e pedagógica das escolas, que se veem desafiadas a ressignificar sua forma de encarar os alunos e famílias que nela

acorrem para atender as necessidades específicas de aprendizagem e ao mesmo tempo gerais de todos os alunos.

Na sequência faço uma síntese analítica dos discursos da ATEMPA, procurando perceber os significados atribuídos às políticas curriculares voltadas aos alunos com NEEs e particularmente em torno do conceito de inclusão escolar e suas conexões com exclusão e inclusão social.

O conceito de inclusão escolar nos documentos da ATEMPA foi utilizado de um modo a configurar de maneira restrita o debate em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, tal como ele vinha se apresentando desde as referências cunhadas nos marcos legais e nas produções teóricas e elaborações sobre o tema advindo do campo da Educação Especial desde a década de 1990.

Educadores, sobretudo aqueles que trabalham com o atendimento dos estudantes com NEEs, parecem não estar demasiadamente preocupados com o debate conceitual e sim com a efetividade do trabalho a ser realizado, como evidencia depoimento de uma educadora aposentada, presente em obra co-organizada pela ATEMPA:

Os vocábulos integração, inclusão, inserção, exclusão, segregação, diversidade, expressos nos depoimentos oficiais ou bibliográficos denotam a concepção e a diversidade cultural e interpretativa da área educacional. A questão terminológica é importante, sim, mas é necessário o não engessamento na utilização das expressões e avançarmos para além da escola imaginária na construção da escola necessária e desejada para todos. (FARENZENA, 2009, p.57).

Um dos principais problemas no uso desses conceitos, sobretudo o de inclusão, reside justamente na tensão da *força* e *fraqueza* da expressão. Ao mesmo tempo em que entre os educadores é usado como moeda corrente de aceitação, acolhimento e trabalho pedagógico com pessoas com NEEs ele é potencialmente despolitizado porque, ao se constituir como oposição ao conceito de exclusão, retira de cena o próprio contexto da sociedade capitalista onde estamos todos inseridos.

A utilização desmesurada da antinomia exclusão-inclusão acabou de certo modo empobrecendo a própria perspectiva do associativismo docente, que ficou refém de uma demanda que foi acolhida e naturalizada, mas não politizada e ressignificada, a não ser ao final do período estudado, quando um novo cenário político se abriu.

José de Souza Martins (2012), em um texto que é referência inicial para esse debate, faz uma inflexão inquietante, porque advindo de sua participação em atividades de formação no meio militante entre organizações de trabalhadores, movimentos populares, pastorais sociais e sindicatos. O sociólogo destaca o quanto o uso indiscriminado da palavra exclusão nesse meio é reveladora de uma generalização que empobrece a interpretação da realidade, bem como a busca de alternativas para a superação dos problemas detectados. A fetichização da ideia de exclusão pelos agentes de mediação - lideranças e formadores - acaba cumprindo um desserviço à compreensão dos fenômenos. De acordo com o autor

Todos os problemas passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamam exclusão (...) como se a exclusão fosse um deus-demônio que explicasse tudo. Quando na verdade, não explica nada. Ao contrário, confunde a prática e a ação da vítima, que anseia por justiça e por transformações sociais. De repente, essa categoria tão vaga (no sentido de imprecisa e vazia) que é a da *exclusão*, substitui a ideia sociológica de *processos de exclusão* (entendidos como processos de exclusão integrativa ou modos de marginalização). (...) A exclusão deixa de ser concebida como *expressão da contradição* do desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um estado, uma coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal (MARTINS, 2012, p.16-17. Grifos do autor).

A contraface dessa compreensão é percebida por Martins como sendo uma retórica populista que é apropriada pelos nossos adversários políticos de maneira eficaz e que nos coloca em uma armadilha de difícil escape. Trata-se de um processo de captura do discurso de contestação, das críticas e de uma apresentação muito frequente de “formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecente de inclusão” (MARTINS, 2012, p.21). Ou seja, para um diagnóstico impreciso e conceitualmente equivocado, respostas igualmente vagas e genéricas se processam através de reformas amplas.

Frigotto (2010), em uma versão mais densa do debate, situa a exclusão social como algo sistêmico no modelo capitalista e das políticas neoliberais, assumindo uma magnitude e gravidade sem precedentes na fase de mundialização do capital. Portanto, o uso do conceito de exclusão se mostra como algo de uma valia parcial por referir-se a processos inclusivos desde uma lógica que justamente inclui para excluir, em se tratando do mundo do trabalho.

Se o tema ganhou centralidade nos debates nos campos econômico-social e educacional, muitas vezes sua utilização como instrumento de embate ideológico e político esteve e está em geral vinculado ao “diagnóstico e a denúncia de um

conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos” (FRIGOTTO, 2010, p.419). Mas, como lembra o educador, é apenas o sintoma de uma realidade contraditória, em cuja base está a forma mediante a qual o capital reage às suas crises cíclicas de maximização de lucro.

Ao se constituir em uma categoria empírica, amplamente utilizada no meio associativo-sindical, a exclusão e sua antítese, a inclusão, advinda das reivindicações dos educadores vinculados à Educação Especial, foi assimilada de forma incontestada nas pautas da ATEMPA e também do SIMPA, ficando em geral apenas na lâmina superficial sob águas muito profundas.

Um dos problemas, para autores como Martins (2012) e Frigotto (2010), é de que há implicações teórico-práticas do uso da antinomia exclusão-inclusão, e eles não se inscrevem como digressões sociológicas abstratas. Para Frigotto, o uso abusivo e desmesurado dos termos esconde justamente as mediações criadas pela desigualdade do modelo sócio-econômico, ao mesmo tempo que sugere a solução através de mecanismos mitigatórios, em uma espécie de *inclusão excludente*, perceptível nas políticas sociais e educativas sob a batuta de reformas neoliberais, notadamente no Brasil.

A não atenção às causas estruturais e globais das relações capitalistas e o aprisionamento apenas a alguns de seus efeitos, faz com que as políticas de inclusão, importantes e necessárias, sejam vistas e colocadas, tanto pela direita como pela esquerda, à margem, como uma dimensão técnica e não da política mais ampla, o que não contribui para a apreensão das complexidades históricas e suas contradições.

À medida que aprofundamos a análise das contradições da forma capital, percebemos que o que se amplia é sua força destrutiva. Para manter-se, como demonstra Mézáros, vem destruindo todos os direitos que a classe trabalhadora conquistou nos últimos séculos. Por isso, no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que, como assinalamos acima, trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada. O horizonte a perseguir é o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Vale dizer, uma luta para ir além do capital. (FRIGOTTO, 2010, p.433).

Sob esse pseudoconceito de exclusão se inscrevem (e se diluem) as questões que envolvem as questões de classe, gênero, de etnia, de orientação sexual, de idade, de geração, de religiosidade, de culturas e identidades específicas.

Mas, também se increvem (e se deterioram) as especificidades dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Alunos com dislexia, cadeirantes, deficientes com escleroses múltiplas, síndromes graves, autismo, cegueira e baixa visão, surdez, psicoses, transtornos globais do desenvolvimento. As especificidades acabam se subsumindo em um discurso que acaba sendo refém de sua própria nomeação: a inclusão escolar (ampla).

As especificidades se encobrem em nome de uma genérica saída para um problema igualmente genérico. O resultado foi e vem sendo amplamente diagnosticado pelos educadores da RME, com numerosas e distintas denúncias da falta de condições para a acolhida e aprendizagem dos alunos com NEEs.

Mantoan (2006), uma das pesquisadoras que assumiu posição incisiva de crítica à existência das escolas especiais, faz uma observação pertinente a respeito do que, no discurso dos docentes das escolas regulares, se esconderia em torno dessa chamada resistência à inclusão. Em suas palavras:

Mal informados e com receio de que os 'alunos incluídos' aumentem seus problemas de ensino e prejudiquem ainda mais as suas turmas, baixando o nível de desempenho e de aprovação dos grupos nas provas – referências fundamentais para se avaliar a qualidade da educação excludente de nossas escolas -, os professores do ensino regular resistem à inclusão. Os professores do ensino especial sentem e fazem o mesmo: eles também têm receio, mas de perder o espaço que conquistaram na educação escolar, seja nas escolas especiais, seja nas comuns. (MANTOAN, 2006, p.95).

Na documentação analisada da ATEMPA foi possível detectar como amplamente dominante, seja nas leituras críticas dos educadores, seja nas propostas por eles apresentadas, de uma carência centrada nos meios para realização do trabalho pedagógico: acessibilidade, monitor de inclusão para auxílio nas tarefas, acompanhamento especializado, entre outras⁴⁷⁴. Muito raramente apareceu como uma questão a necessidade de formação para a adequação das propostas curriculares em função dos alunos incluídos, ou mesmo da reconstrução dos projetos pedagógicos ou orientações de caráter teórico-metodológico para atendimentos de necessidades mais específicas. De certo modo, ainda parece vigorar fortemente um discurso entre os educadores em torno das estratégias e meios para assegurar o atendimento dos alunos.

474 Levantamento da situação de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de POA/RS. ATEMPA, 2011. Reprogr.

A inclusão deve ser efetiva, e não uma pseudo-inclusão; deve garantir o atendimento e entendimento dos estudantes, através de acessibilidade arquitetônica, formação profissional adequada, adequação curricular, número de estudantes por turma, concepção e metodologia na avaliação, entre outros. (Levantamento da situação de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de POA/RS. ATEMPA, 2011. Reprgr. p.11).

De algum modo a aceitação das demandas e da própria nomenclatura advinda de uma política específica, a educação especial, repaginada como educação inclusiva, sob marcos oficiais do Estado, acabou por representar um patamar de subordinação nos marcos da institucionalidade existente (leis, normas, decretos), sem uma maior potencialização em uma perspectiva crítica que pudesse colocar as demandas específicas em um horizonte estratégico mais amplo e radicalizado frente aos gestores.

Talvez por isso mesmo a fecundidade (e os limites) do Fórum de Inclusão, como um espaço no qual sentaram sistematicamente técnicos e assessores da SMED, da CRE/SEDUC, dos sindicatos, do parlamento – ou seja, um território interinstitucional e interclassista que deu um grande impulso à luta específica, mas que, pelas próprias características, estacionou no paradigma do consenso.

Para Slee (2011) a educação inclusiva foi não só popularizada, mas irremediavelmente domada e domesticada pela agenda neoconservadora da educação. É o que esse autor chama de vigência de uma *inclusão moderada*, com o uso de uma retórica que empobrece o imperativo político progressista contido em sua origem, sob a égide do que se denominou a nova sociologia da educação.

Um dos principais desafios apontados pelo pesquisador é justamente a reapropriação do discurso da educação inclusiva, em uma perspectiva multidimensional, crítica, com um conduto político e cultural (SLEE, 2011, p.211). Afinal, ela tem o potencial de operar nas situações que possibilitem aprendizagens significativas junto aos alunos com NEEs, sem abrir mão da agenda e o compromisso com sujeitos, grupos, culturas e etnias marginalizadas historicamente, seja por questões econômicas, sejam de orientação sexual, gênero, pertencimento étnico, linguagem, condição social.

Segundo Slee é um empobrecimento a redução da educação inclusiva à garantia de educação regular para alunos com deficiências, já que ela acaba oferecendo involuntariamente um novo vocábulo tradicional à educação especial tradicional e o cavalo de Tróia para fornecer “um simples verniz para esconder as

profundas rachaduras no edifício da escolarização em massa do século XXI” (SLEE, 2013, 126).

A eleição privilegiada por parte da ATEMPA, ao final da última gestão, das expressões *Inclusão Escolar de Qualidade* como um dos eixos principais de intervenção significou uma mudança de percepção do tema, movido por dois motes. Um primeiro, mais aparente, explícito na superfície, foi o de trazer a reivindicação histórica dos educadores comprometidos com a educação especial e os processos de educação dos alunos com necessidades especiais para o centro da pauta educativa junto à SMED. Esse movimento pode ser lido como uma reação dos educadores da base da categoria, em grande parte queixosos das dificuldades encontradas para assegurar as condições de permanência e aprendizagens dos alunos acolhidos na RME, cada vez em maior número e com complexidades crescentes. O segundo mote residiu na busca de ressignificação do conceito de inclusão, como um signo de um processo mais amplo de mudanças pretendidas, para além da educação especial, mas restrita ao âmbito escolar.

Contudo, a criação de uma delimitação e uma adjetivação no slogan da ATEMPA em torno de uma *inclusão escolar de qualidade*, só superficialmente resolveu as tensões sob o termo. Ao precisar que a inclusão pretendida se punha centralmente no âmbito da escola, trouxe para o terreno da educação na rede pública municipal e refletiu o que está no centro do trabalho dos educadores. Visto de outro ângulo, ignorou e minimizou uma das mais importantes contribuições advindas dos educadores especializados, o da necessidade premente de uma rede de cooperação entre as redes de serviços e proteção: atendimento especializado nas áreas de saúde, tais como fonoaudiologia, psicoterapia, fisioterapia, acompanhamento da assistência social, travessia para o mundo trabalho, oportunidades de esporte e lazer, entre outras demandas de políticas intersetoriais. Foi a articulação através do SIMPA que assegurou a inclusão como um tema transversal, perpassando as políticas da FASC, Saúde, Direitos Humanos, Acessibilidade⁴⁷⁵.

De algum modo o foco no âmbito escolar, pelo menos na chamada geral, eximiu da responsabilidade o poder público de uma responsabilidade inescapável. Essas questões só foram parcialmente incorporadas na medida que o debate

475 Defesa do serviço público e melhoria das condições de trabalho. Pauta de Reivindicações 2012. SIMPA. Reprógr. p.2.

ganhou dimensão coletiva mais ampla, com a inscrição desse como um eixo da campanha da categoria municipal de 2012, a construção da resolução relativa à educação inclusive pelo CME, em 2013, e o Encontro de Educadores da ATEMPA em setembro de 2012.

Ainda que importantes pela incorporação de uma discussão que, via de regra, tem um espaço bastante segregado, a inclusão escolar de qualidade esteve distante qualquer perspectiva de apontar a construção de relações sociais de ampliação das lutas contra as desigualdades e de afirmação das diferenças, no acúmulo de forças para a ruptura com o sistema capital. Ela se restringiu inicialmente a uma demanda localizada por interesses bastante precisos: o não fechamento das escolas especiais. Ao longo do processo essa bandeira teve uma ampliação significativa para o conjunto da rede que logrou conquistas importantes: uma maior visibilidade dessa pauta, uma apropriação do debate por parte de parcela dos educadores das escolas regulares, uma resolução normativa progressista e promissora e a ação conjunta com o Sindicato dos Municípios para buscar ações intersetoriais articuladas por parte dos gestores. A limitação expressa da concepção de inclusão como sendo meramente somatória, de uma “educação inclusiva” para uma “sociedade inclusiva”, começou a se tornar bastante presente em muitas das elaborações e proposições do período. Mas, ao contrário do que se poderia esperar, não é resignificada e politizada pelas lideranças da Associação dos Trabalhadores.

A justificativa para essa temática ter adquirido tamanha importância pode ser atribuída, a meu juízo, como uma ressonância de um debate mais amplo do que estritamente pedagógico. Possivelmente essa também pode ser identificada como uma inflexão dos dirigentes petistas em torno de um paradigma do pacto e da conciliação de classe que, ao invés de defender com radicalidade a desconcentração da propriedade privada, a distribuição de renda e da riqueza e o combate a desigualdades sociais, propõe, no típico transformismo vivido pelo PT e seus aliados, a miríade da inclusão social, fortemente presente nos programas governamentais federais do período.

Há uma ressemantização do termo bastante clara, com a ampliação do seu sentido por parte dos ativistas, sob uma crise de referências do que havia caracterizado outros tempos as gestões das Administrações Populares. As lutas por gestão democrática e pela inclusão escolar de qualidade acabaram sendo alçadas,

portanto, a uma condição de baluartes simbólicos de referências político-pedagógicas a serem buscadas.

Ao colocar em questão a função social e pedagógica da escola, de certa maneira a inclusão escolar assumiu o papel substituto, ainda que mitigado, do discurso emanado em relação à organização curricular por ciclos de formação que tanto marcara gestões anteriores, como se fora um simbolismo de um projeto de enfrentamento das desigualdades, sobretudo em relação ao papel do conhecimento escolar. Não parece acaso que menções à escola inclusiva reiteradamente comecem a aparecer e ganhar destaque nas produções de lideranças políticas que representaram esse projeto.

A tática de surfar ao redor de uma gramática em torno de mudança social, que se restringe à educação inclusiva genérica e não enfrenta as antinomias da sociedade capitalista, evidenciou também o quanto essa formulação por parte da direção da ATEMPA, ao não procurar uma distinção estratégica, se confundiu com o próprio eixo vertebrador do programa da SMED na gestão Cleci Jurach (2009-2012), expresso no combate à evasão escolar, no acesso a novas tecnologias e na inclusão digital, além do acolhimento de alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades (CARPIM, 2012, p.11-12).

O papel de uma associação de trabalhadores, sob a condução de uma direção à esquerda, no entanto, poderia, segundo manifestações de parte de sua base social, ter tencionado com mais vigor e determinação a articulação das ações mais imediatas com um projeto alternativo ao capital. A larga tradição de raízes profundas nas lutas anti-exclusões no seio da esquerda acabou assimilando de forma incontestada uma agenda advinda de uma política específica, fortemente marcada por uma lógica integracionista e assimilacionista, sem potencializá-la em uma perspectiva contra-hegemônica.

A demarcação de distintas compreensões em torno do conceito de inclusão no seio da própria ATEMPA só se manifestou com força ao longo do ano de 2012, como já evidenciei, na análise da pauta geral de mobilização junto ao SIMPA e Encontros de Educadores da ATEMPA. Sob essa tensão operaram intelectuais orgânicos coletivos, em embate de visões e táticas de como enfrentar um dilema sempre presente: qual o papel da ATEMPA em relação às políticas curriculares vigentes sob projetos políticos e pedagógicos em disputa?

Somada à inclusão escolar outra das políticas setoriais teve destaque nas formulações e ações da ATEMPA. Foi a Educação de Jovens, que me dedico a apresentar e analisar na sequência.

6.4 Educação de Jovens e Adultos

Uma das mais vigorosas políticas curriculares que foram destacadas nas produções e ações da ATEMPA diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Ao longo de todo o período ela se mostrou recorrente, atravessando as diferentes gestões da Secretaria de Educação e da própria Associação. Neste subcapítulo me deterei nas seguintes situações percebidas-destacadas: a recusa de fechamento de turmas, a redução de carga horária e reenquadramento legal, a organização da Comissão de EJA e a participação nos Fóruns de EJA e em espaços institucionais, a regulamentação da EJA junto ao CME, a reafirmação da organização curricular por Totalidades de Conhecimento, a rejeição do Ensino Médio na EJA e um balanço crítico dos programas de caráter compensatório. Para situar o leitor inicio com uma brevíssima caracterização dessa modalidade na RME e ao final faço uma síntese parcial de modo a amarrar os fios aqui desenrolados.

6.4.1 Breve caracterização da EJA na RME

Na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre a EJA teve seu início através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) no ano de 1989, período em que se iniciou o primeiro de quatro governos consecutivos da Frente Popular, coligação que assentou as bases da proposta que vigora ainda hoje (PMPA, 1996). O SEJA foi vanguarda e referência ao inaugurar uma política pública consistente, com uma proposta adequada e nascida desde as realidades vividas pelos educandos, com princípios políticos e pedagógicos claros e definidos, como garantia de espaço de formação dos educadores (VIERO, 2008b; MELLO et alii, 2012d).

Em um contexto marcado severamente pelos altos índices de exclusão econômica, social, étnicorracial e de gênero, a EJA vem assumindo, historicamente, uma identidade marcada pelo compromisso com os jovens, os adultos e os idosos

da classe trabalhadora que anseiam “ser-mais” (FREIRE, 1984) e percebem a escola como espaço privilegiado para recomeçar e retomar seus projetos de vida sob fortes marcas da opressão e da exclusão social (ARROYO, 2000). Se a EJA pode ser considerada uma conquista da sociedade brasileira, notadamente a partir do seu reconhecimento legal a partir da constituição de 1988 e das conquistas que a ela se seguiram (HADDAD, 2007), e se ela é também um direito fundamental e ao mesmo um dos requisitos fundamentais em qualquer contexto para o enfrentamento de questões que vão desde o estímulo à mobilização em torno da cultura de direitos até a melhoria da qualidade de vida e atenção à saúde, há um aparente paradoxo, na medida que em Porto Alegre foi possível perceber uma grave redução do número de matrículas e mesmo de conveniamentos voltados à alfabetização, como indicam os quadros a seguir:

QUADRO: INDICADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA RME (2005-2012)

Anos	Escolas de EJA	Escolas com Oferta de EJA	Número de Matrículas
2005	1	36	9.227
2006	1	36	9.508
2007	1	36	8.557
2008	1	35	7.893
2009	2	35	7.930
2010	2	35	8.296
2011	2	35	7.419
2012	2	35	7.280

Fonte: Anuário Estatístico. PMPA, 2012; Relatório de Atividades PMPA (2006 a 2012).

Obs: Dados de 2006 indicavam a presença de 417 professores atuando na modalidade. (PMPA. Relatório de Atividades 2007).

QUADRO: CONVENIAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2005-2013)⁴⁷⁶

Anos	Matrículas	No. Entidades Conveniadas
2005	562	30
2006	741	29
2007	405	18
2008	420	11

⁴⁷⁶ As entidades conveniadas faziam parte do MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos e o Brasil Alfabetizado. Em 2010, as turmas do MOVA foram incorporadas pelo PROAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, nome dado ao convênio que a PMPA fez para o recebimento de recursos técnicos e financeiros do programa federal Brasil Alfabetizado, voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos.

2009	648	11
2010	540	0
2011	540	0
2012	680	0

Fonte: Boletim Informativo 2912. N.2, Ano XVII. PIE/SMED

Obs: As escolas classificadas como EJA são o CMET Paulo Freire e a EPA – Escola Porto Alegre, que era considerada até 2008 como de EF regular.

A diminuição significativa do número de matrículas no período é analisada pormenorizadamente ao longo do texto e são identificadas algumas hipóteses para tal. Importa perceber inicialmente o quanto esses indicadores são significativos para se perceber tanto a intenção dos gestores da SMED no período, quanto às reações da ATEMPA em relação à oferta de vagas na modalidade, organização do quadro de recursos humanos e o trabalho pedagógico.

Apesar de Porto Alegre ter um grau ainda que pequeno de analfabetismo absoluto – segundo o Censo de 2000, a taxa era de 3,44% e diminuiu para 2,3 em 2010 (PME, 2014, p.106), o que justificaria um esforço dos gestores para diminuir os índices, a SMED progressivamente minimizou os convênios com o Ministério de Educação através do Programa destinado a esse fim, o Brasil Alfabetizado. Os convênios existentes com associações comunitárias para a alfabetização de adultos através do MOVA, política essa originária da Administração Popular, do ano de 1993 (SMED, 1996e), que houvera sobrevivido na transição de gestões, findam aos poucos (em 2007 o balanço contabilizou apenas 165 alunos atendidos⁴⁷⁷. Em 2009, esse número baixou para 53 alunos⁴⁷⁸).

A realidade na rede própria também se transformou significativamente. Em pesquisa coordenada pela SMED⁴⁷⁹ em 2009 e realizada pelos próprios coordenadores pedagógicos e educadores da EJA da RME, se identificou vários dados significativos sobre o perfil quantitativo dos alunos, dos professores e das escolas da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino. A iniciativa nasceu no contexto das discussões do Fórum Metropolitano, fortemente puxada pela

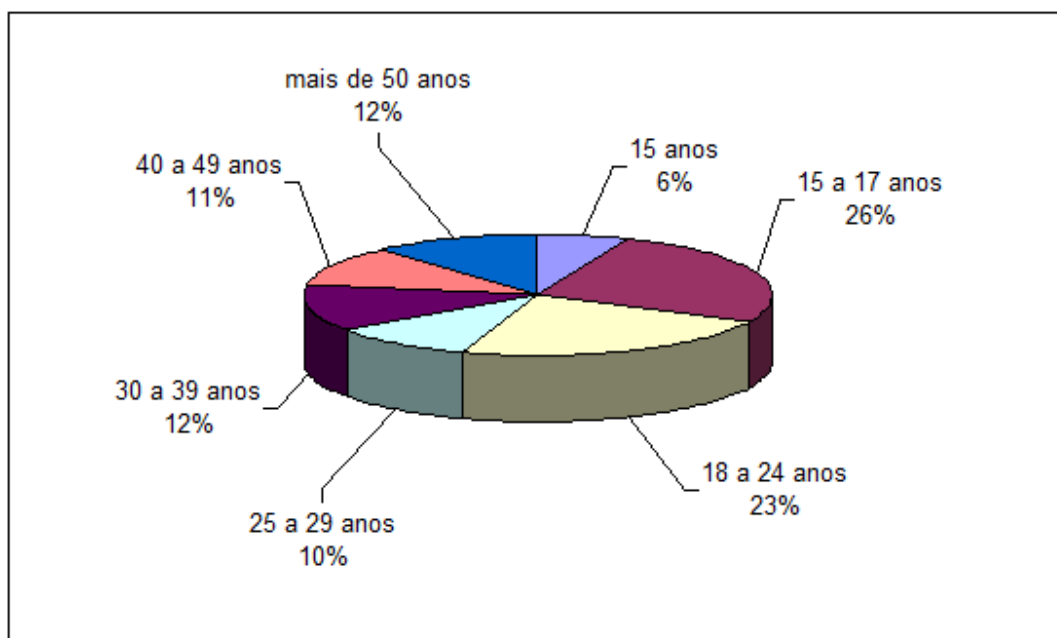
477 Educação de Jovens e Adultos. Relatório de Atividades. PMPA, 2007. p.178.

478 Participação em programas estratégicos. Relatório de Atividades. PMPA, 2007. p.113.

479 Foram elaborados três instrumentos de pesquisa, cada um direcionado a um segmento: alunos, professores e equipe diretiva. Foram aplicados 30 questionários por escola, somando 1.050 instrumentos preenchidos pelos alunos, representando 12% do total de alunos da EJA na RME. Os dados foram extraídos e podem ser consultados em PMPA/SMED. Pesquisa EJA/2009. 2009.

ATEMPA, e dos debates preparatórios da VI CONFINTEA, que indicavam a necessidade de dados sobre a realidade da oferta de EJA em todas as esferas. Para a SMED, no entanto, a investigação tinha declaradamente o objetivo de “elaborar um diagnóstico para subsidiar a formulação de políticas para qualificar esta oferta”⁴⁸⁰

Destaco alguns dos dados do perfil dos alunos: 48% autodeclarados como pretos e pardos, 7% indígenas, uma maioria significativa de mulheres (61%), apenas 18% sem algum tipo de trabalho (remunerado, doméstico ou estágio) e em relação à idade uma grande mudança do perfil que frequentava originalmente a EJA, como se percebe no gráfico que segue.



Fonte: PMPA/SMED. Pesquisa EJA/2009. Instrumento Aluno. 2009.

Se somarmos os percentuais do grupo majoritário, os jovens, teremos 65% dos alunos dentre da faixa dos 15 aos 29 anos, o que caracteriza como massiva a presença desse grupo na EJA local, a principal novidade dos dados. Além disso, uma faixa de 23% de adultos e 12% adultos acima de 50 anos, o que inclui os idosos, completa o quadro. Diante dessa realidade as políticas de EJA se debruçaram no período, incidindo fortemente, como em grande parte do país, sobre o fenômeno da juvenilização da EJA (MELLO, 2009).

⁴⁸⁰ Orientações para a aplicação da pesquisa nas escolas com EJA na RME de POA. Território de Aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos. SMED, 2005.

Optei nessa seção eleger algumas das situações mais significativas que permitissem perceber com mais nitidez como a ATEMPA enfrentou essa política curricular. São elas: a reação às tentativas de fechamento de turmas, à redução de carga horária e ao reenquadramento legal, a organização do Conselho de EJA na ATEMPA e a participação nos Fóruns de EJA, os lances em torno da regulamentação da EJA junto ao Conselho Municipal de Educação, a defesa da organização curricular por Totalidades de Conhecimento, as lutas pela rejeição do Ensino Médio na EJA e o balanço crítico dos programas de caráter compensatório. Ao final, uma síntese parcial destaca os principais elementos em relação a essa política na perspectiva da ATEMPA.

6.4.2 A estratégia da recusa: fechamento de turmas, redução de carga horária e reenquadramento legal

Ao final do primeiro ano letivo da gestão Marilú Fernandes, em 2005, a SMED comunicou às escolas, através de ofício, sem nenhuma discussão prévia, em inícios de novembro⁴⁸², a intenção de extinguir turmas na EJA, de remanejar professores para outras escolas e turnos, de padronizar o horário noturno com a redução do horário de reuniões pedagógicas. Tal anúncio, sem levar em conta a realidade dos alunos-trabalhadores e as especificidades da EJA, teve um forte impacto entre os educadores, apesar de, na imprensa, a SMED afirmar justamente o contrário, que a EJA seria ampliada, segundo entrevista dada pela secretária-adjunta Joyce Pernigotti⁴⁸³.

Três semanas depois, a ATEMPA se manifestaria⁴⁸⁴ perante a Secretaria, a partir de uma ampla mobilização dos educadores de EJA, questionando o enquadramento do calendário escolar no ano civil, a adequação ao horário noturno, a redução na oferta de turmas e tentativa de massificação com a ampliação do número de alunos nas turmas de Totalidades Iniciais. Na correspondência se dava destaque à origem do Programa chamado SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado nos governos anteriores sobre o influxo das demandas das comunidades na periferia da cidade.

482 Ofício Circular nº 57/05, de 07/11/05. SMED/Porto Alegre.

483 Ensino de adultos deve ser ampliado. Jornal Zero Hora. 02 de dezembro de 2005. p.50.

484 Ofício à Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 30 de novembro de 2005. ATEMPA.

Convém salientar ainda que A IMPLANTAÇÃO DO SEJA PELA PMPA RESULTOU DE UMA GRANDE MOBILIZAÇÃO SOCIAL, com interação entre Escola, Comunidade e Estado, onde cultura, conhecimento e trabalho andam juntos na construção da cidadania. No SEJA não é o aluno que busca educação mas sim a escola e a educação que buscam os alunos nos lugares mais desassistidos da sociedade, para promover sua inclusão social. Por isso contestamos as mudanças propostas para o SEJA, pois desrespeitam a sua história e seus princípios.

Cabe destacar também que a implantação do SEJA em cada escola foi o resultado da mobilização de cada comunidade, que garantiu esse direito. Se for verdade que esta administração municipal iria "conservar o que está bem e mudar o que não está", as medidas apontadas pelo ofício 57/05, que sequer foram discutidas com as comunidades envolvidas, colocam-se na contramão do processo democrático no qual acreditamos inserida a educação pública. (Ofício à Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 30 de novembro de 2005. ATEMPA).

Em jornal da ATEMPA de dezembro de 2005 reportagem destacava plenária dos trabalhadores da EJA, realizada em novembro⁴⁸⁵. Na avaliação da diretora da Associação, Carmem Padilha, a lógica da SMED era minimizar custos com a redução de recursos humanos nas escolas. Nesse processo um abaixo-assinado foi produzido, solicitando a manutenção do SEJA⁴⁸⁶, destinado às Comunidades escolares, SMED e CME.

Os educadores reunidos na ATEMPA produziram um documento pontuando suas reivindicações para a SMED, a partir de um conjunto de subsídios legais elaborados pela Comissão da EJA/ATEMPA para fomentar a discussão nas escolas. Nele constavam trechos da LDB relativos à EJA, do Parecer do CNEd n. 11/2000 que normatiza a EJA, além do parecer n. 774/1999 do CEEEd, acerca da EJA e a Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997)⁴⁸⁷.

As pretensões obtiveram o sucesso pretendido. A ATEMPA, representada por sua direção, somada à Comissão de EJA, ao ser recebida em audiência com a Secretária Marilú Fernandes e ampla equipe técnico-pedagógica, conseguiu que a SMED firmasse uma série de compromissos, que foram acordados para a manutenção da proposta político-pedagógica da EJA, manutenção das formações pedagógicas semanais, não extinção de turmas da EJA, estudo para evitar deslocamento de professores, afirmação de uma política de formação sistemática

485 Comunidade luta pela EJA. Jornal da ATEMPA. Ano VII, Dez. 2005. No. 26. p.3.

486 Abaixo-assinado pela manutenção do SEJA. ATEMPA. 2005.

487 Subsídios legais para discussão do SEJA nas escolas. Comissão de Professores do SEJA/ATEMPA. 23 de março de 2006. ATEMPA.

em serviço dos educadores, além de abrir no ano seguinte, através de um grupo de trabalho, uma discussão ampla da EJA na RME⁴⁸⁸.

A mobilização dos educadores garantiu que essa pauta pudesse ganhar espaço no próprio CME. Em 2006, o colegiado decidiria que devia tomar para si o que havia sido pautado pela SMED e “reafirmar 2006 como o ano marcado pela convergência dos diferentes olhares da EJA”. Em maio, com presença massiva dos educadores, no auditório da Escola Sevinhé, foi realizado encontro com presença de representantes do Conselho Nacional de Educação, da ATEMPA, da Secretaria Municipal de Educação e também do CME⁴⁸⁹.

Pela primeira vez na pauta de reivindicações específicas da ATEMPA, relacionadas à política da SMED, aparecia a demanda relativa à “Promoção de debate para avaliar a organização do SEJA com a participação efetiva daqueles que estão diretamente envolvidos: professores, pais, funcionários da escola (conselhos e grêmios, etc.), respeitando os termos do acordo firmado entre SMED/ATEMPA)”⁴⁹⁰. Além disso, o jornal da Associação destinou uma página para destacar a luta da comissão, entrevistando uma de suas lideranças e realizar uma reportagem a partir de depoimento de alunos da EJA em uma escola municipal⁴⁹¹.

No início do ano, ainda no período de recesso escolar, a Coordenadora do Território da EJA da SMED em ofício às escolas, enviou um conjunto de orientações voltadas à “qualificação da proposta pedagógica da EJA”⁴⁹². Se destaca no documento o diagnóstico de 12 escolas, nas quais haveria carga horária excedente e a possibilidade de permanência dos professores da EJA nas escolas, condicionadas à apresentação de projetos pedagógicos a serem avaliados pela SMED.

Em meados de março, grande plenária dos trabalhadores em educação da EJA construiu uma agenda de compromissos que envolveu desde a ampla divulgação do acordo realizado com SMED, em tópicos, com um forte chamado no cabeçalho do volante: “Refirmamos o acordo com a SMED. Pelo cumprimento do

488 Encaminhamentos acordados entre ATEMPA, Comissão de Educadores da EJA e SMED. Porto Alegre. 24 de janeiro de 2006. Marilú Fernandes (SMED), Carmem Padilha (ATEMPA).

489 V Encontro do CME/POA – Educação de Jovens e Adultos. CME Informa. n;8, Julho de 2006. p.2.

490 Pauta de Reivindicação de 2006. Jornal da ATEMPA. Ano VIII. n. 27, Maio de 2006. p.1.

491 Luta pelo direito à educação e O difícil equilíbrio entre o trabalho e a escola. Jornal da ATEMPA. Ano VIII. n. 27, Maio de 2006. p.3.

492 Ofício Circular 01. 20 de janeiro de 2006. Território de Aprendizagem EJA. SMED. p.1.

acordado. *Não à traição! Não à falsa autonomia!*⁴⁹³, até um cronograma de atividades.

Propostas aprovadas na Plenária dos Trabalhadores em Educação do SEJA
em 15/03/2006

REAFIRMAMOS O ACORDO COM A SMED <i>Pelo cumprimento do acordado. Não à traição! Não à falsa Autonomia!</i>	
200 dias 800 horas	* Não há que se cumprir esse calendário. Não há norma, nem acordo em torno disso. Isso deverá ser objeto da discussão ao longo de 2006, conforme acordado entre a Comissão de Professores do SEJA/ATEMPA e SMED em 24/01/2006 (ver cópia do acordo enviada para a Escola). A especificidade do SEJA tem de ser assegurada. Portanto, as escolas não têm obrigatoriedade de cumprir essa “orientação” da SMED.
Reuniões Pedagógicas	* As reuniões pedagógicas são obrigatórias e não opcionais. Devem ser asseguradas nas quartas-feiras, em tempo integral (4h), com a participação de todos os educadores (sem a oferta de atividades letivas – como oficinas, por exemplo, ministradas por alunos ou educadores externos à Escola – que sejam registradas como dia letivo).
Criação de Novas Turmas	* Na existência de demanda concreta e listas de espera, pressionar a SMED para a abertura de novas turmas.
Regime de de trabalho do magistério	* O regime normal de trabalho do Magistério é de 20 horas semanais, cumpridas no exercício das atribuições próprias como professor ou especialista. No entanto para os que desempenham suas atividades à noite é de 18 h/semanais. (Art.29, Parágrafo único, Lei 6151/88 – Plano de Carreira)
Remanejamentos	* Não aos remanejamentos arbitrários. O acordo prevê que se evite o deslocamento para outros turnos e escolas.
Totalidades Iniciais	* Pela garantia da existência da T1, T2 e T3 em todas as escolas. Não extinção e junção de totalidades. Isso implica na descaracterização da proposta político-pedagógica do SEJA.
Totalidades Finais	* Não fragmentação da carga horária das Totalidades por períodos disciplinares (5 períodos por noite), respeitando assim a proposta político-pedagógica de Totalidade de Conhecimento aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 1999.

Ao longo do ano uma série de mobilizações aconteceram: rodada de visita da Comissão e diretores da ATEMPA nas escolas, reuniões com representantes da EJA das escolas, plenárias com todos os educadores da EJA. Mas, foi a partir de agosto e setembro que seria organizado um cronograma e deflagrado um processo de formação nas escolas, algo inédito até então, com a ATEMPA estimulando, coordenando e organizando subsídios para o aprofundamento do debate curricular da EJA. Foram definidas as seguintes temáticas para estudo: a) Perfil dos educandos da EJA e a realidade na qual estamos inseridos; b) Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; c) Organização curricular nas Totalidades de Conhecimento; d) A EJA e o mundo do trabalho. Para cada temática uma situação

493 Volante. Orientações aos Trabalhadores em Educação do SEJA. Encaminhamentos acordados entre Atempa, Comissão de Educadores da EJA e SMED. Comissão EJA/ATEMPA. 31 de março de 2006.

era apresentada (charge, notícia de jornal ou indicadores sociais) com um roteiro de problematização inicial, além de dois a três textos (ou extratos deles) de apoio, com um conjunto de questões problematizadoras e uma tabela para registro das discussões em torno dos avanços percebidos, dificuldades e limites e propostas de superação. A partir da sistematização das produções das escolas, um Seminário de Educação de Jovens e Adultos: intitulado “Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares” aconteceria em finais de outubro no auditório do SESC, no centro histórico da cidade⁴⁹⁴. Na oportunidade, uma carta/manifesto⁴⁹⁵ sintetizou o conjunto de reivindicações dos educadores, amplamente divulgada aos participantes e replicada no Jornal da entidade⁴⁹⁶.

CARTA/MANIFESTO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS RME/POA

Nós, Trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, reunidos em Seminário de Educação de Jovens e Adultos, dia 18/10/2006, promovido pela ATEMPA, vimos, depois de um processo de estudos, debates nas escolas, no Conselho de Representantes da EJA e Comissão, ao longo do ano de 2006, manifestar nossas concepções, princípios e propostas para a Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Porto Alegre, explicitados a seguir:

- 1) Reafirmamos a pertinência e a atualidade dos princípios político-pedagógicos e objetivos que orientam a EJA, em Porto Alegre, expressos na proposta aprovada, pelo CME, em 1999.
- 2) Entendemos como prioritária a retomada da formação permanente dos professores da EJA
- 3) Constatamos o que as pesquisas afirmam: a oferta em EJA cria a demanda, por isso é indispensável o processo de divulgação da matrícula da EJA, através da mídia institucional, rádios comunitárias, jornais, sindicatos, cooperativas, igrejas,...
- 4) Exigimos que as orientações para a EJA, a partir desta data, oriundas da mantenedora, considerem as discussões, os documentos e as mobilizações realizadas pelos educadores, educandos e comunidade escolar, assim como qualquer mudança na proposta político-pedagógica.
- 5) Rejeitamos, veementemente, a tentativa de adequar a EJA à lógica do ensino fundamental regular, desconsiderando a especificidade dos educandos, suas trajetórias e o contexto, bem como o amparo legal que dá suporte.
- 6) Propomos para o CME e a SMED, em 2007, um amplo processo de debate sobre a realidade e concepção que balizará a regulamentação da

494 Cronograma de Formação/2006. SEJA: Nossa luta é que faz valer!. Comissão Educação de Jovens e Adultos. ATEMPA. 2006.

495 Uma das formas eloquentes de manifestação por parte da Associação ao longo do período foi o expediente de produzir e difundir cartas abertas e manifestos. Com um caráter marcadamente de denúncia, em geral trazem argumentos bastante precisos para a compreensão das situações-limites vividas. No caso da EJA, pelo menos três dessas manifestações são emblemáticas. Para uma visão de conjunto com as informações básicas acerca dessas manifestações, consultar os anexos.

496 Educadores da EJA aprovam propostas e Carta de reivindicações. Jornal da ATEMPA, Ano VIII. n.29, Outubro de 2006. p.4.

EJA, envolvendo os setores da sociedade organizada, sindicatos, educadores, educandos e demais envolvidos.

7) Afirmamos nosso protesto aos Programas de inclusão do Governo Federal (PROJOVEM, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude, etc.), que formam jovens e adultos nos padrões da sociedade capitalista, colocando-se como superposição de concorrência com a EJA, vindo para negar e não dialogar e dividindo o público potencial, o que, ao mesmo tempo, não garante a escolarização com qualidade, como também forma uma mão-de-obra que reproduz a lógica de divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista, destruindo sonhos e inteligências, como também precariza as relações de trabalho dos educadores “sem concurso”.

8) Reafirmamos a concepção da Economia Popular e Solidária para a articulação com projetos, programas e iniciativas governamentais e associativas, retomando experiências já realizadas, não de maneira subalterna, mas buscando uma parceria soberana para a Educação de Jovens e Adultos.

(Carta-Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME/Porto Alegre-RS. 18 Out. 2006).

É pertinente perceber o quanto a sistematização da proposta dos educadores, amplamente debatida a partir de encontros nas escolas e no Conselho de Representantes da EJA dá destaque à proposta curricular da EJA, reafirmando a “atualidade dos princípios político-pedagógicos e objetivos que orientam a EJA” e elencando uma série de quesitos para não apenas manter a EJA, mas retomar o processo de formação de professores, ampliar a divulgação de matrículas, garantir a especificidade da EJA em relação às escolas comuns, abrir canais de debate com vistas à regulamentação da EJA no CME e a rejeição de programas de certificação aligeirados que competem com a escola pública.

Ao final de 2006, época de previsão da organização do quadro de recursos humanos para o ano letivo seguinte, houve um recuo por parte da SMED, em documento que orientava as escolas para minimizar os casos de retenção de alunos, a partir da exigência de uma série de registros, em dossiê a ser elaborado pelas escolas. No ano seguinte, depois de um processo intenso de mobilização do conjunto dos municipais em torno da data-base, com o fortalecimento do SIMPA, o embate com o governo local levou a uma greve de 21 dias. Nesse contexto, coordenado pelos integrantes da Comissão de EJA e representante da Direção da Associação, acontece um Seminário alusivo aos dez anos da morte do educador Paulo Freire⁴⁹⁷, proposto e coordenado pela Comissão de EJA, com painéis e grupos com relato de experiências, com uma significativa participação de educadores populares, de diversas redes públicas, além de ativistas de movimentos

497 Cartaz e Programação; Seminário Paulo Freire e a Educação Popular. Salão da Igreja Pompéia. Porto Alegre, Junho de 2007.

sociais vinculados à luta pela terra, trabalhadores desempregados, LGBTTs, e educadores com atuação em assessorias a movimentos sociais. Ao final do evento, um documento⁴⁹⁸ selaria uma série de compromissos entre as entidades.

Para Viero (2008b) que vivenciou esse momento e sistematizou a experiência, publicada em parceria da ATEMPA com o IPPOA, uma ONG de assessoria em educação, essa foi uma atividade que consolidou a organização dos professores de EJA por meio da ATEMPA, contribuindo para sinalizar uma aproximação com movimentos sociais e populares, em torno do legado de Paulo Freire, uma referência política e epistemológica fundante da Educação Popular, tão presente na experiência da Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre.

Desse processo que surge a necessidade da partilha com os movimentos sociais que realizam Educação Popular, pois a Comissão ao avaliar os avanços e as dificuldades, acredita que por meio da socialização e partilha das experiências educativas no campo da Educação Popular, realizadas em diferentes espaços, contribui para recriar as práticas educativas das Escolas Municipais, ao mesmo tempo que possibilita explicitar os pontos em comum no que se refere à Educação Popular tanto na educação pública – oficial, com nos movimentos sociais, guardando as devidas singularidades e atualidade. Essa interlocução entre quem faz a educação popular, para nós professores da Rede Pública de Porto Alegre, dá novos subsídios para a discussão sobre a regulamentação da EJA no Município de Porto Alegre, já que este é um tema que está em foco no momento, pois entendemos que uma lei para refletir uma concepção de EJA emancipatória, deve ter como parâmetro as práticas emancipatórias no campo da EJA, das quais se destacam as práticas em Educação Popular. Por conseguinte essa necessidade de diálogo dos professores de EJA da Rede Municipal com quem realiza Educação Popular foi o primeiro passo para a articulação com os movimentos sociais do qual resultou o seminário sistematizado nessa publicação. (VIERO, 2008a, p, 172-173).

Só em junho uma retomada da Comissão de EJA aconteceria mais vigor⁴⁹⁹. Daí até o final de 2008 haveria um cenário mais amainado em relação à gestão de recursos humanos e turmas na RME, em uma clara retração por parte dos gestores da SMED. Todavia, com a mudança de dirigentes, ainda que sob o controle do PDT, em março de 2009 a nova gestão fez uma forte investida, com a redução de 50% das turmas da EMEF Senador Alberto Pasqualini, além do deslocamento e divisão da carga horária dos professores das Escolas Leocádia Prestes e Lidovino Fanton⁵⁰⁰, além de sonegar recursos humanos para a EJA em diversas escolas⁵⁰¹.

498 Carta-Compromisso Seminário Paulo Freire e a Educação Popular. Porto Alegre, ATEMPA, AEC, CPERS, IPPOA, NUANCES, MTD, MST, SIMPA. 2007.

499 Reunião do Conselho de Representantes da EJA/ATEMPA. 27 de junho de 2007. ATEMPA.

500 Relato de Reunião extraordinária da Comissão EJA/ATEMPA. Abril de 2009. p.1.

Não fosse a reação dos educadores dessas escolas, com amplo apoio da comunidade escolar e a solidariedade de outras escolas, ATEMPA e SIMPA, possivelmente seria bastante difícil reverter a pretensão da SMED⁵⁰². Além de manifesto de repúdio à ingerência arbitrária da SMED⁵⁰³, os educadores, mobilizados pela representante da escola junto à Comissão da EJA/ATEMPA⁵⁰⁴, fizeram manifestação de protesto na Escola Pasqualini e na esplanada da Restinga, bairro onde a escola se localiza, que contou com a presença de representantes de outras escolas e de dirigentes do SIMPA e ATEMPA⁵⁰⁵. Em audiência com a Secretaria da Educação, com representantes das escolas e ATEMPA, a situação seria revertida e mantidas as turmas de EJA. Todavia, aos poucos ficava claro que a nova gestão não reconhecia os acordos firmados entre Associação e os gestores do período anterior na SMED, sob a condução de Marilú Medeiros (2005-2008).

Em 2011 o enfrentamento mais significativo aconteceu em função de uma portaria e um documento de orientação às escolas emitido pela SMED em relação ao processo de matrícula das escolas, na qual teve destaque uma mudança em relação aos anos anteriores acerca da EJA, orientando as escolas a exigir as matrículas e em um prazo exíguo⁵⁰⁶. Em audiência com a secretária, com a presença de representantes das escolas mais a direção da ATEMPA, foram contestadas as orientações da SMED por ferirem o direito ao estudo dos alunos. Mais tarde a secretária recuaria da deliberação revendo sua orientação, já que o maior número de matrículas na EJA se dá, normalmente, a partir do mês de março. A ATEMPA oficiou o CME⁵⁰⁷, que, no entanto, produziu uma indicação⁵⁰⁸ vaga acerca do processo de matrícula, sobretudo em relação à EJA para 2012.

Um volante produzido bem revelava os desafios em jogo.

A EJA CORRE PERIGO!

Suspensão imediata do Sistema de Matrícula e de Matrículas pela Central de Vagas para a EJA

501 Proposta de organização da audiência com SMED. Reunião EJA/ATEMPA extraordinária. 18 de março de 2009.

502 ATEMPA defende turmas de EJA. Informativo Eletrônico. ATEMPA. 19 de março de 2009.

503 Manifesto de repúdio ao processo persecutório impetrado à EJA/EMEF Pasqualini por parte da SMED. Reprogr.ATEMPA. Março 2009.

504 A EJA está sendo “encolhida”. Jornal da ATEMPA. n. 37. Abril de 2009. p.2.

505 EJA: mudança polêmica na Capital. Jornal Correio do Povo. 19 de março de 2009.

506 Portaria 606/2011. SMED/PMPA.

507 Ofício n. 82/11. 20 de outubro de 2011. ATEMPA.

508 Indicação n. 06/2012. Comissão de Ensino Médio, Modalidades e Normas Gerais. Porto Alegre, 3 de janeiro de 2012. Conselho Municipal de Educação.

- Garantia da matrícula permanente em respeito aos princípios da EJA
- Repúdio ao desmonte da EJA

Nós, representantes da Educação de Jovens e Adultos, reunidos dia sete de outubro na sede da Atempa, decidimos pela mobilização contra o *Sistema de Rematrícula e Central de Vagas* para a EJA. Vamos lutar pela suspensão imediata desse processo e pela garantia de matrícula permanente, em respeito aos princípios da EJA. Estamos indignados e acreditamos que a EJA corre perigo. Com a Central de Vagas, a matrícula deixa de ser da escola e passa a ser da Secretaria Estadual da Educação, o que termina com a proposta da EJA, de poder matricular o aluno a qualquer momento do ano. Inclusive ex-alunos e alunos novos já estão sendo impedidos de continuar seus estudos, numa clara negação de seus direitos. Exigimos que a Rede Municipal de Ensino continue a ter autonomia para poder realizar suas matrículas. Formamos uma comissão com representantes do Conselho Escolar de seis escolas de Ensino Fundamental - Antônio Giúdice, Alberto Pasqualini, Vila Monte Cristo, CMET, Nossa Senhora do Carmo e Afonso Guerreiro Lima - para estar presente à audiência da diretoria da Atempa com a secretária municipal de Educação, no dia 11 de outubro, porém, a reunião foi cancelada pela Smed. (Volante A EJA corre perigo!. ATEMPA.Outubro/2011).

Em março do ano seguinte, um balanço inicial apontava novamente o problema, a partir de um instrumento produzido pela direção da entidade e enviado às escolas, em relação ao acesso, condições de atendimento, currículo, planejamento, formação e assessoria⁵⁰⁹. O diagnóstico é descrito com realismo:

EJA – a devolução do levantamento preliminar realizado pela Associação no ano passado aponta falta de infraestrutura e recursos humanos na maioria das escolas; há uma discriminação da EJA em termos de funcionamento de setores e pessoal de apoio; muitos professores não participam das reuniões pedagógicas, por terem só 10h; assistimos ao enfraquecimento e desvalorização da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino, quando sabemos que ainda temos uma parcela significativa da população com baixa escolaridade. (Boletim ATEMPA Alerta. Março de 2012. p.2).

Praticamente todos os anos, desde 2005 a 2012, ameaças pairaram sobre a EJA na RME. Algumas respingariam ainda no início do ano seguinte, como a do fechamento das turmas de surdos na EJA⁵¹⁰. Tensões em relação à proposta pedagógica e a organização das turmas e recursos humanos nas escolas denotaram tentativas de alteração da lógica curricular e da própria função da EJA. Mesmo com vitórias significativas por parte da ATEMPA, várias turmas das Totalidades iniciais

509 Levantamento da situação da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2011. ATEMPA.

510 EJA: uma luta constante contra o desmonte. Fechamento de turmas e mudanças na política de RH ameaçam a Educação de Jovens e Adultos. CMET Paulo Freire. 2013; Volante DESMONTE da educação de surdos- EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. CMET Paulo Freire, 2013.

foram fechadas nas escolas ou unificadas e existência de professores com 10 horas semanais em algumas escolas se tornou uma realidade⁵¹¹.

Ao fazer um balanço da primeira gestão pedetista e formular as propostas para o próximo período, a coalizão que governaria a cidade por mais um quadriênio parecia ter bastante claro a busca de maior eficácia por parte dos formuladores da proposta de governo como se percebe a seguir:

O número de matrículas do ensino fundamental era mascarado, porque incluía grande quantidade de alunos em situação de evasão que constavam das listas de chamada. Isso resultava numa contabilização a maior, distorcendo a verdadeira informação e implicando o recebimento indevido dos recursos do FUNDEF, em prejuízo dos demais participantes do Fundo. Isso ocorreu durante cinco anos, em desacordo com um Parecer do Conselho Estadual de Educação, de 2001, que determinava a exclusão desses alunos.

Como ficou: Em 2006, mediante um trabalho conjunto com a Secretaria Estadual da Educação, Ministério Público e Conselho Tutelar, a SMED excluiu os referidos alunos. A partir desse ano, esses alunos foram excluídos das estatísticas, que passaram a ser representativas da realidade. Desta forma, ocorreu um aumento de 5.945 matrículas entre 2004 e 2008, 11,6%, conforme demonstrado na Tabela seguinte. (PROGRAMA DE GOVERNO CIDADE MELHOR, FUTURO MELHOR, 2008, p.42).

A justificativa para essas estratégias seguramente não reside somente nas questões de ordem do financiamento, como se advogara até 2007, ano que marcou mudanças na área. A substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, uma reivindicação histórica para incluir outros níveis e modalidades de ensino, que não apenas o Ensino Fundamental “regular”, e as diferenciações de tipologias de escolas, assegurou à Educação Infantil, ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, uma injeção significativa de recursos da União para os Estados, ainda que a EJA tenha tido o menor percentual, 0,7% em relação ao custo-aluno/ano dos demais níveis e modalidades da educação. Em 2009 esse fator foi elevado para 0.9% a partir de demandas de organizações como os Fóruns de EJA.

Em que pese a existência de recursos financeiros, a realidade da oferta da EJA, em âmbito nacional, evidencia uma grave redução do número de matrículas nos anos iniciais, seja pelo fato de grande parte dos estudantes estarem matriculadas nas escolas regulares, seja pelas oportunidades no mercado de trabalho. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, apesar da demanda

511 A pesquisa da SMED acerca do perfil da EJA, já comentada aqui, já indicava em 2009, que 15% dos educadores da modalidade tinham 10h horas na EJA. (PMPA/SMED. Pesquisa EJA/2009. Instrumento Professor, 2009. p.3).

significativa no início do ano letivo, é flagrante a queda das matrículas, que também passaram a expressar números mais próximos da realidade com o controle on-line da frequência e evasões regulares. Parte dessa realidade se deve ainda à baixa procura dos anos iniciais, que não estão produzindo demanda para os anos finais do Ensino Fundamental de EJA (CENSO ESCOLAR, 2012).

Reportagem recente produzida pela Revista Carta Maior (2014), com base dos dados coletados pelo IBGE, indica que caem sucessivamente, há sete anos, as matrículas na EJA no Ensino Fundamental, que passaram de 4,52 milhões, em 2007, para menos de 3,77 milhões, em 2013⁵¹². Essa queda vertiginosa de matrículas na escala nacional também é percebida no âmbito local, como destaquei no quadro que abre o capítulo, o que tem desafiado gestores, pesquisadores e educadores a investigar as causas do fenômeno. Em diversas capitais a política de fechamento da EJA tem sido identificada como uma constante, com os gestores preocupados com o redirecionamento dos recursos para o atendimento da Educação Infantil e educação integral. Por outro lado, programas de formação profissional aligeirados, com bolsas-auxílio, que correm ao largo da escolarização, têm sido um dos fatores preponderantes para o esvaziamento dos cursos de EJA em todo o país.

A ATEMPA, ao longo do período, em numerosas situações, nas pautas específicas da educação apresentadas ao governo municipal, em seminários, encontros, proposições de resoluções, manifestos, insistentemente trouxe a público a necessidade de medidas dos governantes para a ampliação da oferta da EJA, mas sem obter o êxito pretendido.

01 - Matrículas permanentes com Chamada Pública pelas Mantenedoras, ouvidas as comunidades escolares, por divulgação ampla e massiva nos meios de comunicação de massa e órgãos alternativos, como movimentos junto à comunidade: rádios comunitárias, sindicatos, cooperativas, igrejas, etc., por meio de campanhas de divulgação das vagas de modo a estimular a matrícula nos cursos de EJAs.

02 - Realização de Censos dos Jovens e Adultos fora da escola, de forma periódica para auxiliar no mapeamento das necessidades e dificuldades da população de jovens e adultos e contribuir para o aprimoramento da política de EJA.

03 - Ampliação da EJA em todos os turnos, de acordo com a demanda, em todas as regiões dos municípios
(Caderno de Formação n.2, EJA/ATEMPA, 2009b).

512 A profecia autorrealizável. Cinthia Rodrigues. Revista Carta Maior na Escola. n. 90. Setembro de 2014. p.16-19.

Sob a resistência do governo em ampliar a divulgação das matrículas na EJA, apesar de promessas e paliativos, segundo a percepção da direção da ATEMPA, residiria uma leitura dos gestores que não priorizaria o direito de escolarização por parte da população historicamente mais desassistida:

Na fala da secretária fica claro que a política de terceirização e esvaziamento da EJA está fundamentada na concepção de escola. Na concepção de quem tem o direito de estar na escola. Os alunos adultos com mais idade e os especiais que estão na EJA, os quais têm um ritmo mais lento na aprendizagem dos saberes trabalhados historicamente na alfabetização - leitura, escrita matemática - não têm direito à escola, pois estariam tirando vagas dos alunos em idade escolar. O lugar desses alunos, na concepção da SMED, é na assistência social. (Relato da audiência com a Secretária, em especial relativa a EJA, Set. 2013, Direção da ATEMPA, Repr. p.2).

As tentativas de desmonte da EJA, com a consequente organização dos educadores, através da Comissão e Conselho de EJA na ATEMPA, se constitui em um exemplo concreto do poder de organização e mobilização da categoria para assegurar direitos, seja dos educandos, seja dos educadores. Em boa medida a própria origem da modalidade, fortemente marcada pela concepção de Educação Popular vinculada a lutas sociais da classe trabalhadora foi decisiva para isso, com operadores nas escolas que levaram adiante tais referências, o que não aconteceu com o ensino regular comum, diga-se de passagem. Fatores como o número de educadores (a EJA detinha em torno de 15% dos professores da rede e o EF comum cerca de 70%) e a coesão ideológica e política, construída por educadores que participaram do processo de construção e implementação da proposta pedagógica da EJA, podem ter influenciado para tanto.

Como bem analisou Viero (2008a), o processo de organização dos professores de EJA de Porto Alegre, através da Comissão de EJA da ATEMPA, além de garantir as conquistas históricas desse campo da educação na Rede Municipal de Porto Alegre, proporcionou uma avaliação ampla e participativa dos avanços e das dificuldades no trabalho com as Totalidades de Conhecimento.

6.4.3 Organização do Conselho de Representantes de EJA, Comissão de EJA/ATEMPA e participação nos Fóruns de EJA

Depois de atuar fortemente nos episódios que envolveram a tentativa da SMED de fechar turmas e da luta pela regulamentação da EJA, houve um

necessário momento de acúmulo de forças e de busca de uma reorganização. Segundo Viero (2008b, p.391), que recuperou esse processo organizativo em suas origens, foi a partir de plenária de educadores da EJA, quando é eleita Comissão para organizar o movimento, que, por sua vez, formou um Conselho de Representantes dos professores de EJA de cada escola. Dessa forma, os professores colocam a questão da EJA como prioridade de luta na ATEMPA. Em março de 2006 se reúne o Conselho de Representantes da EJA com o conjunto de educadores se constrói uma agenda para garantir a participação efetiva em diversos níveis, na organização de seminários, participação de audiências públicas, como a do CNE⁵¹³, além dos Fóruns Metropolitano, Estadual, Nacional da EJA e nas atividades preparatórias da VI CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação para Adultos⁵¹⁴.

Nas iniciativas levadas à frente pela ATEMPA em relação à EJA foi possível perceber um movimento advindo de algumas lideranças intermediárias que, premidos pela nova conjuntura e pelos ensaios de mudanças por parte da SMED, abriram uma brecha na ATEMPA para fazer valer a bandeira específica da EJA, até então não privilegiada.

Segundo um dos diretores gerais da ATEMPA no período:

Illois Oliveira de Souza (Ex-Diretor Geral da ATEMPA, Ex- Representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos Servidores Municipais, Ex-Representante dos educadores no CORES-SMED).

Aí essas comissões é que deram força para que a gente pudesse trabalhar com a Secretaria de Educação. A Comissão de EJA, por exemplo, se ela não tivesse respaldo da entidade, ela poderia não ir muito adiante, sem força política, sem força da organização.

513 Em abril de 2007, em Florianópolis, representantes da Comissão participam de Audiência Pública Regional, promovida pelo Conselho Nacional de Educação acerca de proposta de normatização da EJA em âmbito nacional. Relatório Audiência Pública organizada pelo Conselho Nacional de Educação sobre Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 3 de agosto de 2007. Anézia Viero, Marco Mello (Representantes da Comissão EJA/ATEMPA).

514 Organizada pela UNESCO. A edição mais recente aconteceu em maio de 2009, em Belém-PA, com uma forte mobilização dos Fóruns de EJA. Propiciou um período intenso de mobilização e discussão em torno da EJA como política pública. Os Fóruns produziram um documento preparatório com um conjunto denso e extenso de recomendações representantes do governo brasileiro. A ATEMPA assegurou participação de dois delegados, um da direção da Associação e um da base, para participar da Conferência Nacional da EJA, em Florianópolis, em 24 e 25 de abril de 2008. Na oportunidade foram apresentadas as discussões nos estados em caráter preparatório da IV CONFINTEA. Assegurou ainda uma delegada na CONFINTEA. (Relatório EJA – IV CONFINTEA. Jornal ATEMPA n. 34, Maio de 2008. p. 3).

A introdução das pautas da EJA passou a um passo mais vigoroso com a criação de uma dinâmica imprimida pela Comissão da EJA junto a ATEMPA, com reuniões mensais, realização de encontros de formação, embora os representantes das escolas que a coordenassem não tivessem assento na direção da entidade.

Através dessa Comissão de EJA, organizada desde a base da Associação, os trabalhadores puderam criar formas de sociabilidade, de comunicação e demarcaram alianças, reforçaram uma identidade em torno de sua área de atuação e, desde esses elementos, tiveram a capacidade de afirmar uma cultura de direitos em torno da Educação de Jovens e Adultos em diversos momentos de embate com os gestores.

Essa história foi sintetizada por uma das entrevistadas, que teve atuada participação na liderança desse processo organizativo, desde 2005. Reproduzo parte desse depoimento para depois fazer um comentário em torno da análise feita por ela:

Anézia Viero (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, da Comissão EJA/SMED Representante do CORES-SMED, Ex-Assessora pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Com a eleição da ATEMPA com a saída da greve, entra a gestão aí da DS e aí a gente tem um momento diferenciado embora, por exemplo, esta gestão não diga desconstituir a Comissão, nos primeiros momentos a gente ainda fez, se reuniu, o Flávio que acompanhava nessa época as reuniões de comissão, a gente continuou trabalhando, aí a gente nesse primeiro momento a gente conseguiu dar vida e aprofundar o Fórum Metropolitano como um espaço que garantia a EJA, que ajudava a fortalecer a EJA no município no sentido de não fechar, organizamos junto, em especial era a UFRGS que coordenava o Fórum, organizamos junto no Fórum um Seminário, chamamos gente, foi a Anelise de BH, quer dizer, que tu ajudou a organizar, nós a Comissão, quando eu falo tu estava junto, eu só too retomando tudo para a gente falar assim. Bom, nesse Seminário a gente tirou esse documento que foi assinado em conjunto com a SMED defendendo chamadas públicas pra EJA, defendendo uma série de coisas que até hoje a gente reivindica, porque a gente diz que esse documento, ele foi assinado pela SMED e a SMED tem que cumprir porque eles assinaram junto. Com o passar dessa gestão foi se dando uma caracterização diferente, a gente tirava as questões da Comissão, mas a interpretação da gestão presente era outra, nós, dos diretores era outra, nós tirávamos uma caracterização, um seminário, só que aí tinha uma identificação ou uma caracterização da gestão que eles tinham que intervir mais na forma do seminário, e as formas das mobilizações, os seminários sempre levavam para os painelistas que era ligados a corrente política que estava então, que era a DS. Então foi-se enfraquecendo a força que a gente tinha como comissão, de definir os rumos da mobilização e de definir como a gente organizava assim a luta no município em relação à EJA.

Essa análise é complementada por outra militante ativa participe desse processo e que destaca o quanto a forma organizativa da Comissão representou um avanço que depois foi atropelado pela própria direção da Associação, com um diretivismo e centralização na condução das lutas.

Roselena Colombo (Integrante da Comissão de EJA/ATEMPA, membro do Conselho de Representantes EJA/ATEMPA, ex-Representantes do CORES/SMED/SIMPA, ex-Diretora do SIMPA, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

(...) Então acho que é importante localizar isso, porque abre-se um espaço de estruturação pela base, que não existia, com a ressalva que a nossa comissão ela é uma OLT legítima, uma Organização por Local de Trabalho. Por quê? Porque é uma comissão que vai depois se transformar numa coordenação com representantes da EJA por escola, que é uma estrutura nova que não existia na ATEMPA e que nunca existiu institucionalmente. E que era OLT? Quer dizer um CR que desse conta daquilo que no caso a ATEMPA não dava, que era representação da EJA. E aí, 2006, 2007 e essa inflexão que é dada a partir de 2007, aí entra a questão dos Fóruns em que nós vamos perceber a primeira mudança física, orgânica da nova gestão da ATEMPA que entra no final de 2007 que é da DS, que vai se refletir exatamente na regulamentação da EJA. Por quê? Porque em 2007 nós construímos o Seminário Coletivo com parâmetros para a regulamentação da EJA no Conselho Municipal de Educação. E o que que acontece? A nova gestão da ATEMPA, da DS, ela vai aprovar essa regulamentação por fora do movimento organizado no período de férias. Que foi à revelia da organização de base e que foi a primeira grande chiadeira que nós tivemos em Março, no retorno...

A necessidade de se inteirar das discussões que se desenrolavam no período, com regulamentações e novas políticas voltadas à EJA, fez com que a Comissão de EJA passasse a participar de encontros de âmbito nacional e estadual, com vistas a acumular no debate da regulamentação da EJA na RME.

O segundo semestre de 2007 foi rico nesse sentido. Na medida que a ATEMPA se insere na participação dos Fóruns de EJA, surge a proposta de reorganizar o Fórum Metropolitano de EJA. Estimulada pela construção de uma proposta de um conjunto de princípios que pudessem ser orientadores para uma nova normatização como marco legal da EJA, a ATEMPA, junto com a representação da FACED/UFRGS, sindicatos da região metropolitana e CPERS, organiza um evento que conta com grande participação de educadores das redes públicas da região, ainda que a maioria fosse da RME. Dele é resultante um documento⁵¹⁵ que é sistematizado e entregue ao CME em maio de 2008⁵¹⁶. Para

515 | Seminário Metropolitano de EJA. Porto Alegre, UFRGS, 07, 09 e 10 nov 2007. Fórum Metropolitano de EJA. Sistematização final. 16 pg.

Fonseca (2008, p.45-46), foi tal episódio uma prova inequívoca da “marca de relações democráticas, quando gestoras/es, trabalhadoras/es e legisladoras/es promovem o debate de concepções e práticas visando esclarecer posições antes da tomada de decisões”.

Se no âmbito da região metropolitana de Porto Alegre, mostrou-se virtuosa a experiência de fomentar o debate curricular entre os educadores, o mesmo não aconteceu em relação à participação em atividades organizadas pelo Fórum Nacional de EJA. Um dos educadores, coordenador da Comissão de EJA, chegou a manifestar sua posição crítica em relação ao IX ENEJA - Encontro Nacional de EJA - ENEJA⁵¹⁷, sediado no Paraná, em 2007, através de um relatório de sua participação no distribuído para os colegas da EJA por meio eletrônico e apresentado em reunião dos representantes das escolas.

O ENEJA configura-se como um espaço de articulação de gestores (secretarias municipais e estaduais de educação) e professores universitários que atuam em EJA. que há dez anos vêm pautando a necessidade de instituir políticas públicas para esta modalidade. Embora haja avanços consideráveis, há uma clara dicotomia entre um discurso que pronuncia tratar-se de um movimento social e as ações efetivas, que giram predominante em torno dos gestores das secretarias de educação, MEC e profs. universitários. (Relatório da Representação/Comissão de EJA-ATEMPA. Porto Alegre, 25 de setembro de 2007).

Em 2008 a crítica é reiterada no relatório dos educadores presentes no X ENEJA ocorrido em Paraná:

Novamente a programação do ENEJA refletiu a forte influência do Governo Federal, que esteve presente divulgando suas ações (SECAD – Sec, Diversidade e Alfabetização, SENASF – Econ.Solidária, CETEF- Educ. Tecnológica, Ministério da Justiça, etc.). A ausência de uma análise de conjuntura, trazendo os elementos e contradições da realidade mais ampla e também a falta do convite a qualquer movimento social nas mesas e conferências bem revela o isolamento da grande maioria dos Fóruns da perspectiva da luta social. (Relatório de Avaliação. Educadores da RME/Porto Alegre. 02 de setembro de 2008.(X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Rio das Ostras – RJ, 27 a 30 de agosto de 2008. Porto Alegre (RS), Marco Mello - Delegado Segmento Educadores – EMEF Na. Sra de Fátima; Martha Rosa – Delegada Segmento Movimentos Sociais – ATEMPA; Ronimar Del Pino – Delegado Segmento Movimentos Sociais – ATEMPA; Carla Balena - Delegado Segmento Educadores).

516 Relatório Reunião de Representantes. Conselho da EJA. ATEMPA. 07 de maio de 2008. p.2.

517 Relatório da Representação/Comissão de EJA-ATEMPA (Marco Mello). Porto Alegre, 25 de setembro de 2007 (IX ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Pinhão-PR 18 e 22 de setembro de 2007).

Novamente em 2009, a delegação de representantes dos educadores que participam do X ENEJA – Encontro Nacional de EJA, em Belém-PA, expressaria uma visão bastante crítica a esse processo⁵¹⁹, do ponto de vista de sua estrutura, organização e coordenação, bastante dependente financeiramente e politicamente do ME e das demandas do Governo Federal.

Mais uma vez os debates deixaram claros os limites dos Fóruns e suas estratégias nessa década de existência. Em que pese o avanço no sentido de formular propostas e demandar políticas públicas para a EJA reconhecesse que tem majoritariamente procurado trabalhar no paradigma do consenso, que tem base na colaboração de classes e se materializa em ações à reboque do governo federal, legitimando suas políticas.

A dependência acentuada em relação a recursos, agendas e iniciativas do MEC o caracteriza mais como um fórum governamental. Essa natureza explicita o seu limite, visto que como organização não é nem autônoma e muito menos independente dos Governos, ao mesmo tempo em que busca o consenso entre os representantes do capital e os trabalhadores. Suas propostas não conseguem sustentar um caráter propositivo no campo dos trabalhadores. Como exemplo podemos lembrar a omissão em relação à privatização dos fundos públicos no campo da EJA por meio de parcerias com ONGs e Fundações, que vêm esvaziando o papel da escola pública, assim como também a quase ausência de críticas em relação aos limites dos programas focalizados do governo federal, tais como ProJovem, Brasil Alfabetizado e outros. Conseqüentemente, quem dá o tom na atuação dos Fóruns são os gestores - que é o mesmo que governo - associados à intelectuais e lideranças dos movimentos dos trabalhadores que atuam, em sua maioria, no campo da conciliação de classes, logo comprometidos com as políticas do governo federal.(...).

Embora a composição da coordenação do Fórum Nacional seja hegemônica por intelectuais orgânicos ligados ao projeto do MEC há o predomínio de uma visão que contempla um modelo fluido e inorgânico, sem agenda de lutas, sem uma coordenação executiva, com pessoas liberadas, enfim uma estrutura mínima capaz de implementar as ações aprovadas, o que poderia dar um salto de qualidade aos Fóruns; com uma debilíssima interlocução com a sociedade civil e nenhum diálogo com as organizações de trabalhadores independentes dos governos. Portanto, o Fórum Nacional está muito distante da identificação como movimento social que representa os trabalhadores, como alguns o nomeiam.

(Relatório Delegados da RME de Porto Alegre. 2009, p.3).

Com a reincidência na crítica, rareia até cessar por completo a participação dos educadores ligados a Comissão de EJA nos Fóruns de EJA. Ainda assim a Comissão procurou influenciar em vários processos nacionais, se posicionando criticamente à proposta do CNE de estipular a idade mínima de 18 anos para o

519 Relatório Delegados RME de Porto Alegre (Anésia Viero, Helena Beatriz Carvalho, Márcia Helena B. Abreu, Marco Mello). Porto Alegre, 30 de setembro de 2009 (XI ENEJA - Encontro Nacional De Educação de Jovens e Adultos. Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas. Belém-PA, 17 a 20 de setembro de 2009). 5 pg.

ingresso na EJA⁵²⁰, que limitaria o ingresso dos adolescentes de 15 a 17 anos na EJA, criando desse modo um vácuo sem atendimento. No município de Porto Alegre isso significaria uma redução estimada em 30% das matrículas, segundo o pronunciamento de um dos diretores da ATEMPA na época⁵²¹.

Em que pese a avaliação dos educadores, a posição da direção da Associação acabou priorizando a representação institucional junto ao Fórum Estadual de EJA, ao qual dedicou desde então grande empenho, inclusive fazendo parte de sua coordenação⁵²² e se desdobrando para atender as demandas apresentadas aos representantes do Fórum de EJA na CNAEJA⁵²³. Em jornal da ATEMPA uma nota sobre a Agenda Territorial⁵²⁴, um dos exemplos eloquentes dessa demanda institucional, deixava explícita a opção por uma via colaborativa em relação às políticas dos governos federal e estadual.

Agenda Territorial Gaúcha

Firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Esse é o objetivo da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, da qual a Atempa está participando. A proposta é reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Integram a Agenda: Universidades do Estado do RS, Secretaria Estadual de Educação, secretarias municipais de educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, sindicatos, associações, União dos Conselhos Municipais de Educação, Fórum de EJA. Segundo a diretora da Atempa, Martha Rosa, esse projeto de pesquisa nasce de uma demanda apresentada pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), para suprir a necessidade de estados e municípios conhecerem, com mais profundidade, a realidade da EJA nas suas regiões. (...).

(Agenda Territorial Gaúcha. Jornal ATEMPA. n. 38. Julho de 2009.p.2).

520 Abaixo-Assinado. Contrário à proposta do CNE/2008 que estipula a idade mínima de 18 para entrada na EJA. ATEMPA. 2008.

521 Educadores e alunos defendem a EJA. Informativo Eletrônico. ATEMPA. 10 de dez; 2008.

522 Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul. Folder. Objetivos e coordenação. Biênio 2011/2012.

523 A CNAEJA, Comissão Nacional da EJA, é uma instância de caráter consultivo, organizada Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação quando do lançamento do Programa Brasil Alfabetizado. Nela os Fóruns de EJA têm dois representantes assegurados que têm levado as pautas e demandas do movimento, mas trabalhado “assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos”, como informa o Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Casa Civil. (Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências).

524 Agenda Territorial foi uma iniciativa da SECAD/ME com vistas a mapear a oferta e demanda da EJA no Estado e seus municípios, assim como as condições de acesso e permanência com sucesso dos sujeitos da EJA nas escolas (ME, 2009).

Embora a reportagem se refira a sindicatos participando, a ATEMPA foi a única entidade de trabalhadores que se fez representar efetivamente no processo. Eventualmente CPERS tinha uma representação e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Gravataí, da região metropolitana. A pretensão se concentrava inicialmente na feitura de uma pesquisa sobre a realidade da EJA no estado, a partir de demanda claramente pautada pelo Ministério da Educação⁵²⁵.

O reforço se mostrou bastante evidente rumo a agendas pautadas pela lógica governamental, seja da SEDUC, desde 2011 sob o comando dos gestores petistas da Democracia Socialista (2011-2014), seja pelo ME, sob a direção do petista Fernando Haddad. Em 2011, no relatório de atividades da direção da ATEMPA, constam como ações significativas em relação à política as seguintes ações levadas adiante por dois diretores designados: participação da coordenação do Fórum Estadual da EJA e da Comissão Estadual da Agenda Territorial, além de representação nos Encontros Estadual, Regional e Nacional de EJA⁵²⁶. Nenhuma das atividades que evidenciasse alguma efetividade para o trabalho com os educadores da RME. Em 2012 o mesmo diapasão: coordenação ampliada do Fórum Estadual e organização do II Encontro Regional em Canoas-RS, Seminário Regional da Agenda Territorial e representação no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que aconteceu em Porto Alegre⁵²⁷ sob coordenação do Fórum Nacional de EJA. Nesse período outro quadro político, que também fora Diretora da ATEMPA, presidente do CME e assessora da SMED, pertencente ao mesmo grupo da DS, agora cedida ao governo estadual, assume a coordenação do Fórum Estadual da EJA, em uma clara estratégia de fazer a ligação entre os interesses maiores da gestão da SEDUCRS e as políticas de EJA do governo federal.

É possível identificar claramente, no tocante às representações na ATEMPA e da ATEMPA, dois movimentos. Um interno, que se revelou como de grande importância para o enfrentamento do debate curricular, foi o esgarçamento da

525 O Projeto de Pesquisa interinstitucional sobre o Mapa da EJA no RS envolveu várias Instituições de Ensino Superior do estado e tinha a pretensão de fazer o diagnóstico da oferta e da demanda em espaços de escolarização. Contudo, apesar do processo arrastado de negociação, não foi executado. Maiores informações a esse respeito podem ser verificados em Comissão Estadual da Agenda Territorial (2010) e no histórico produzido por coordenadores do Fórum Estadual da EJA RS (2011).

526 Relatório de Atividades 2011. ATEMPA. p.4.

527 Relatório de Atividades 2012. ATEMPA. p.8.

participação dos educadores das escolas, seja através do Conselho de EJA, ainda que não reconhecido formalmente na estrutura oficial, seja na Comissão de EJA, com um caráter de organização, mobilização e sistematização das propostas dos educadores junto aos dirigentes da Associação. Outro movimento foi de representação externa da ATEMPA, sobretudo nos Fóruns de EJA e os eventos promovidos por eles, que teve uma importância inicial para ajudar aos educadores se situarem no debate nacional e legal, mas que paulatinamente foi transformado pela direção da entidade em uma participação amorfa, voltada para a lógica da regulação, colaboracionista em relação a ações governamentais e de pouca efetividade.

. 6.4.4 Regulamentação da EJA junto ao Conselho Municipal de Educação

Um dos episódios que bem revela o papel ativo da ATEMPA em torno das políticas curriculares e as tensões existentes foi a regulamentação da EJA junto ao CME, em 2009, de forma similar ao ocorrido em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tratada na seção anterior.

A resolução da EJA no CME se deu a partir de uma exigência provocada pela regulamentação da EJA a nível nacional, depois que o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, seguidas da Resolução n.1/2000.

Ainda que a ATEMPA tenha trazido a preocupação e proposto um amplo debate sobre o tema, a arrancada inicial foi dada pela SMED, ainda março de 2006, quando promoveu um Encontro Geral dos Educadores da EJA no Hotel Ritter em Porto Alegre. com a presença de Carlos Jamil Cury, Conselheiro do CNEd e relator do Parecer n.11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Na oportunidade o tom imperativo marcou a palestra e também o pronunciamento da SMED. Concomitantemente a esse movimento é organizado, através de encontro do Conselho de Representantes da EJA nas escolas, um calendário de formação próprio, aprovado em assembleia da ATEMPA, ainda no começo do ano, que indicava uma estratégia de acúmulo de forças, de reação à iniciativa do governo municipal.

Ao longo do ano de 2007 e 2008 a Comissão de EJA realizou diversas ações com vistas a obter uma consistente e progressista proposta em torno de princípios e

metas a serem buscadas na regulamentação da EJA, em adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade, o que significou um passo adiante da agenda reativa que pautou os dois primeiros anos, com a tentativa de desconstituição da EJA na RME pelos gestores pedetista⁵²⁸. Nos encaminhamentos de um dos encontros um documento orientador para os Coordenadores da EJA das escolas foi entregue e um alerta feito parecia dar o tom do momento: “Não basta ter boas propostas, tem que ter o bafo-na-nuca, a mobilização”⁵²⁹. Ou seja, um cuidado de não se cair em soluções formais, com delegação e sem participação real dos trabalhadores.

Com base nessa preocupação é organizada uma reunião da Comissão da EJA ATEMPA e um representante da direção da ATEMPA com três Conselheiros no CME, dois eleitos pela ATEMPA e um deles pelo CPERS-Sindicato (todos eles fazendo parte do campo político da DS). A discussão caminhou no sentido de um debate em torno dos principais nós de uma regulamentação da EJA que fosse favorável aos trabalhadores em educação. Problemáticas como a obrigatoriedade dos 200 dias letivos/800 horas, da oferta da Educação à distância, do Calendário Escolar, entre outros temas, foram tratados no encontro⁵³⁰.

Uma grande plenária realizada em setembro de 2006, no auditório do Colégio Sevinhé, no centro histórico, deflagraria o processo de organização dos trabalhadores em educação na EJA com vistas à regulamentação. O encontro contou com presença de mais de trezentos trabalhadores e marcou o momento de ofensiva com a criação de uma comissão organizadora com representantes das escolas Wenceslau Fontoura, Dolores Alcaraz Caldas, Victor Isller, Anísio Teixeira, Saint Hilaire, CMET Paulo Freire e Nossa Senhora de Fátima⁵³¹.

Depois de um acúmulo inicial em torno da manutenção da EJA, do processo formativo organizado nas escolas e de discussão da proposta pedagógica existente, das reuniões do Conselho de Representantes e diversas plenárias massivas, no

528 Embora a Secretaria fosse conduzida pelo PDT no período da primeira gestão (2005-2008), alguns quadros políticos do PMDB e PSDB compunham a equipe da Secretaria. Entre elas a Coordenação do Território da EJA, com Leda Seffrin, com larga passagem em governos do PSDB (Coordenadora Geral da EJA no ME, nas gestões de FHC), e PMDB (Diretora Pedagógica na SEDUCRS nas gestões Pedro Simon e Antonio Britto), além de assento no CEEed e CNEed.

529 Anotações pessoais. Plenária dos Trabalhadores em Educação do SEJA. Conselho da EJA/ATEMPA. 15 de Março de 2006. Marco Mello.

530 Reunião Comissão EJA/ATEMPA com Conselheiros do CMED (ATEMPA e CPERS) 01 de agosto de 2006.

531 Anotações pessoais. Marco Mello. Plenária SEJA/ATEMPA. Escola Sevinghé. Porto Alegre. 23 set 2006.

início de 2007 um alentado documento é sistematizado pela Comissão de EJA para alavancar a discussão nas unidades. Sete eixos o estruturam, a partir das ênfases dos debates que ocorreram nas escolas, nos encontros do Conselho de Representantes da EJA e nos seminários e discussões ao longo de 2006⁵³². São: 1) Ampliação da EJA na Rede Municipal, 2) Efetivação da referência de educação popular, da interdisciplinaridade e dos princípios por meio da proposta por Totalidades de Conhecimento, 3) Organização do tempo na EJA por meio do calendário letivo, 4) Relação entre escolarização e educação ao longo da vida, 5) A formação dos professores, 6) Relação entre EJA e o mundo do trabalho, 7) Concepção de EJA presente na sociedade e sua relação com a educação de crianças e adolescentes.

Após a realização do Seminário promovido pelo FMEJA, em outubro de 2007, que produziu um conjunto de proposições para orientar a regulamentação da EJA⁵³³, ao longo dos meses seguintes rodadas de discussão nas escolas destacariam três eixos: Normatização da EJA, Política de Inclusão e Formação de professores. Dessas discussões um novo documento foi produzido e apresentado aos representantes no CME⁵³⁴.

No mês de abril, uma proposta de resolução foi encaminhada pelo CME para discussão nas escolas, com prazos para que até agosto sugestões pudessem ser apresentadas⁵³⁵. Em junho de 2008, numa formação organizada pela ATEMPA, com a presença de alguns Conselheiros do CME, é apresentado um documento com as propostas da ATEMPA produzidas coletivamente, com ampla participação dos educadores ao longo do ano de 2006 e 2007 e sistematizadas pela Comissão de EJA/ATEMPA⁵³⁶. Nele são destacados o histórico de construção do documento, a concepção de EJA, oferta, chamada pública e matrículas, vínculo e perfil dos educadores, concepção e organização curricular (tempos, avaliação, planejamento pedagógico, permanência e afastamento), formação de professores, número de alunos por turmas, Isonomia de recursos (humanos, financeiros e materiais), projeto

532 A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Porto Alegre desde o ponto de vista dos professores. 2007. Comissão de EJA/ATEMPA. 14 p.

533. Fórum Metropolitano de EJA. I Seminário Metropolitano de EJA. Porto Alegre, UFRGS, 07, 09 e 10 Nov 2007.

534 Reunião da Coordenação do Fórum Metropolitano de EJA e Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. 8 de Maio de 2008.

535 Ofício n.27/2008. Conselho Municipal de Educação. Porto Alegre, 07 de abril de 2008.

536 Normatização da EJA em pauta. Aprovação deve ser ainda este ano. Jornal ATEMPA. n.35. Julho de 2008. p.2.

político-pedagógico e regimento escolar, além de considerações gerais e referências⁵³⁷.

No segundo semestre, a Comissão responsável no CME por apresentar uma proposta de regulamentação, que contava com duas representantes da ATEMPA, trabalharia na proposta, mas foi uma surpresa para os educadores o fato de no início do ano seguinte, ou seja, em janeiro de 2009, ter sido a resolução aprovada, sem nenhuma interlocução com os educadores da EJA e muito aquém do esperado em termos de conteúdos da normativa.

Diante do fato, em reunião do Conselho de Representantes, um dos membros da Comissão de EJA apresentou um documento detalhado, uma tabela-síntese com as referências legais inclusas nas resoluções do CNEd, dos Fóruns de EJA, e as propostas construídas pelos Educadores da EJA no município, contrastando com o texto aprovado na Comissão⁵³⁸, bastante rebaixado na quase totalidade dos quesitos presentes. A análise sugeria a desconsideração por parte dos representantes no CME das proposições dos educadores além da falta de disposição das representantes da ATEMPA na Comissão responsável pela mesma e da presidência do CME (representante da ATEMPA) para a disputa com a relatora do processo, representante do governo pedetista.

Uma das integrantes da Comissão de EJA e ativa na representação de sua escola nos fóruns da ATEMPA teceu uma análise do episódio que vale a pena lermos com atenção por revelar, com acuidade política, o que estava por trás da atribulada aprovação da resolução da EJA, à revelia da própria organização dos trabalhadores. Vamos a ela:

Roselena Colombo (Integrante da Comissão de EJA/ATEMPA, membro do Conselho de Representantes EJA/ATEMPA, ex-Representantes do CORES/SMED/SIMPA, ex-Diretora do SIMPA, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

Era a Rosa Mosna que estava lá, politicada com a DS. Qual a justificativa que eles deram à época? Que como haveria uma modificação na composição do Conselho Municipal e nessa modificação do Conselho Municipal entrariam membros, mais membros do PDT que era do novo governo, a Democracia Socialista disse assim, não, nós tivemos que fazer em janeiro para ainda regulamentar sobre a nossa gestão. Assim, era a ideia dos possibilitaristas,

537 Contribuições dos Educadores da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre para a Regulamentação da EJA junto ao CME. Porto Alegre, Junho de 2008. Apresentação PPT. Plenária EJA. ATEMPA.

538 Quadro Comparativo Resolução Municipal EJA. Proposta da Atempa X Proposta Relatoria Conselho Municipal Educação. Maio/2009. Marco Mello.

aquilo que era possível de organizar ainda numa composição sem o PDT. O que que essa votação reflete da política da DS? A priorização da superestrutura em detrimento da organização de base. Por que eles não olharam, que se mesmo com uma composição majoritária do PDT do novo governo, a partir de março o que que a gente teria? A possibilidade de mobilização. Então essa, o primeiro ato dessa gestão marca uma concepção estrutural do movimento sindical que é típico da Democracia Socialista, que é a priorização dos Fóruns superestruturais e a subestimação da capacidade do movimento se organizar. Isso deu a tônica na regulamentação do Conselho Municipal de Educação, isso deu a tônica na priorização – no caso da EJA – dos Fóruns, superestruturais, Encontros Estaduais, Encontros Nacionais que nós não somos contra. Agora, o que que acontece com esses Fóruns? São Fóruns que eles estão viciados, engessados, burocratizados e com uma tônica governista sim. Majoritariamente governista.

Além do narrado a presidente do CME, conselheira eleita pelos colegas, afirmou que gostaria de concluir em sua gestão de presidente do CME a resolução. Daí a pressa em publicar a normativa, em uma demonstração de apreço pelo legado que deixaria em seu mandato. Diante do constrangimento evidente foi marcada uma reunião com outra representante da ATEMPA alguns dias depois, para justificar o injustificável. Na oportunidade a já ex-presidente do CME Rosa Mosna argumentou que não teria recebido da ATEMPA nenhuma solicitação no sentido de abreviar a apresentação da resolução⁵³⁹.

O fato é que é bastante evidente na análise do quadro comparativo apresentado⁵⁴⁰, que a ATEMPA, através de sua representação no CME, não traduziu na regulamentação, nem de forma aproximada, as propostas pretendidas pelos educadores, nem o amplo processo de mobilização, de participação, de debates e discussões, operando com ineficiência e descompromisso quando da produção da resolução da educação de jovens e adultos no CME, o que sugere um distanciamento entre a organização de base da ATEMPA e suas propostas e a representação através dos conselheiros eleitos junto ao CME.

6.4.5 Reafirmação da organização curricular por Totalidades de Conhecimento

A organização curricular na Educação de Jovens e Adultos se dá desde 1996 na RME pelas Totalidades de Conhecimento, uma nomenclatura que sintetiza proposta pedagógica específica para a EJA, desde uma orientação crítica, que supera a organização supletiva e compensatória, onde estão presentes referências

539 Relatório da Reunião Ordinária Comissão de EJA. 06 de maio de 2009. p.1.

540 Quadro Comparativo Resolução Municipal EJA. Proposta da Atempa X Proposta Relatoria Conselho Municipal Educação. Marco Mello. Maio/2009.

marxianas, freirianas e de teóricos identificados com o construtivismo interacionista, com um acento em referências da educação popular latino-americana⁵⁴¹. Um trecho a seguir expressa essa concepção em torno das suas principais características na organização do trabalho pedagógico.

(...) As Totalidades de Conhecimento têm como principal característica o permanente movimento dos seus tempos e espaços, já que configura a proposta pedagógica a partir das concepções de *aluno ser presente*, que significa evidenciar a historicidade da concretude do processo pedagógico, com sua complexidade, riqueza e particularidade; de *interdisciplinaridade*, que busca romper com as divisões típicas das áreas de conhecimento a partir do aprofundamento desses saberes, onde a sala de aula se transforma em lugar de pesquisa; de *avaliação emancipatória* com um caráter dialógico e formativo, sendo eminentemente qualitativa, com possibilidade de avanço a qualquer momento, em que o aluno é considerado desde seu próprio processo de aprendizagem; do *ingresso permanente* dos alunos e do *afastamento* frente às necessidades que a vida lhes impõem, com a possibilidade de retorno a qualquer tempo. (Sobre o currículo de EJA de Porto Alegre: as Totalidades de Conhecimento. a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Porto Alegre desde o ponto de vista dos professores do CMET Paulo Freire. Reprogr., 2007. 17 pg. p.7, Grifos no original).

As Totalidades Iniciais (1, 2 e 3) compreendem o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Essas turmas contam com um professor unidocente e o atendimento de professores especializados de Artes e Educação Física. As Totalidades 4, 5 e 6 contemplam os oito componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte-Educação), cuja carga horária é equalizada e correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Desde as primeiras manifestações da ATEMPA sobre as políticas curriculares voltadas à EJA, sempre esteve presente como referência fundante a proposta curricular construída e consolidada há uma década antes do início da primeira gestão pedetista.

Um dos diretores da ATEMPA que incentivou e apoiou a iniciativa no período de nascimento da organização dos trabalhadores da EJA reconheceu a iniciativa descrevendo a primeira fase dessa mobilização e debates, onde destaca esse fator:

541 Sobre o conceito de Totalidade de Conhecimento, é pertinente a consulta à produção originária presente nos cadernos pedagógicos sobre a EJA pela SMED, tanto sobre a proposta em si (SMED, 1996c), quanto das experiências de trabalho dos educadores nas escolas referenciadas nela, sobretudo em relação às práticas de organização do trabalho pedagógico (SMED, 1998c, 1998d, 1999).

É necessário aqui salientar que somente uma Entidade aberta diante dos desafios pode se inovar nas lutas para além da oficialidade e criar outras formas de ação e diálogo com os movimentos, não se limitando apenas à organização da Rede Municipal de Ensino. Esse caráter que se dá à ATEMPA, em especial o que vêm revelando os educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidencia a importância de irmos abrindo novos espaços de organização dos trabalhadores. Durante um espaço de aproximadamente dois anos, organizou-se uma Comissão de Professores e um Conselho de EJA em todas as escolas para o debate acerca da proposta pedagógica e da organização curricular existente, fomentando a reflexão crítica de todos os que acreditam nas ações educativas libertadoras na perspectiva da transformação social. (SOUZA, 2008, p.15).

Na análise de uma das ativistas que teve atuação decisiva em todo esse processo, representando a maior das escolas que trabalha especificamente com o público de jovens e adultos, Anézia Viero, a tentativa de alteração não logrou êxito devido ao seu enraizamento e protagonismo entre o grupo de educadores da EJA que remontaria à sua gênese, em especial na escola de referência da EJA na RME:

Anézia Viero (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, da Comissão EJA/SMED Representante do CORES-SMED, E- Assessora pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

AV - Tem uma questão dessa gestão da Marilú também tentar redimensionar, ou tentar trazer uma outra noção das Totalidades de Conhecimento. Porque conforme a teoria pós-moderna, conforme a referência que ela tinha, não dá pra admitir a questão da categoria totalidade. E aí, muito menos a categoria totalidade efetivada como uma política de formação ou como um currículo. Então teve várias formações que se trouxe até outro nome, que eu não me lembro direito.

MM – Totalidades parciais.

AV – É, eu não me lembro direito, mas tinha os outros nomes que se tentou desmontar as Totalidades da forma como elas foram elaboradas. Como na EJA as Totalidades, elas foram elaboradas no coletivo de professores e foi aonde o coletivo de professores da rede teve papel significativo na elaboração, no governo do PDT, eles não conseguiram mexer. E aí quando se tenta desmontar, que está cada vez mais desmontando, um desmonte maior a cada ano, até pela questão das pessoas cada ano, enfim, mas é muito mais difícil isso por quê? Porque as pessoas que trabalhavam na EJA se sentiam identificadas porque foram elas que construíram esse processo, essa proposta curricular. (...) O que a meu ver aí, quando a EJA elaborou de uma forma mais autônoma, os professores foram protagonistas no processo. Nos ciclos de formação os professores tiveram menos protagonismo nesse processo, que foi elaborado por uma equipe e foi colocada. No entanto que – e aí eu coloquei – o único regimento, o único PPP que foi elaborado pelos professores e pela escola na gestão do PT, foi o PPP do CMET por ser uma escola só de EJA. Foi o PPP do CMET. Os demais regimentos, todos foram outorgados pela SMED. E só no momento agora, não do Fogaça, agora com o Fortunati e a Cleci, que as pessoas encaminharam seus PPP's que ainda estão engavetados e que ainda não devolveram.

Em um período que podemos considerar como o mais profícuo em relação a esse debate, de 2005 até 2009, houve uma defesa mais acentuada por parte dos educadores em relação à referência curricular da EJA, com um progressivo arrefecimento na rede por razões que esmiúço na sequência.

Destaco como um dos momentos emblemáticos a mobilização do Conselho de EJA da ATEMPA, que se expressou efetivamente como uma proposição no contexto da realização da Conferência Municipal de Educação (2009), que foi a apresentação e defesa de uma proposta relativa ao tema Educação de Jovens e Adultos defendida pelos educadores da RME, articulados via ATEMPA (CMET, 2009).

O documento sistematizado por educadores do CMET Paulo Freire agregou a contribuição das demais escolas de EJA da RME e ainda produções do Seminário do Fórum Metropolitano de EJA e dos Encontros Preparatórios à CONFINTEA, ambos de 2007. Ao longo de suas 11 páginas, o texto apresenta nove eixos estruturadores do currículo em EJA e das políticas educacionais associadas a essa modalidade. São eles: Modos de Organização de Currículo, Modos de Organização de Ensino, Manutenção das Escolas Especiais, Avaliação das Aprendizagens dos Alunos, Avaliação Institucional, Modos de Progressão, Possibilidade de Retenção, Políticas de Recursos Humanos, Organização do tempo no espaço da EJA, Outras Diretrizes (Divulgação das matrículas e oferta, formação dos educadores). Chama a atenção no texto o foco na escola, expresso ao longo dos trinta princípios elencados e das trinta e oito diretrizes correspondentes. Destaco desse documento, a título exemplificativo, algumas das diretrizes que penso traduzem o compromisso assumido pelos educadores em relação à organização curricular na EJA:

Um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Reconfigurar currículos é tarefa de diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar. Não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola de EJA como comunidade de trabalho/aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente. A participação efetiva da comunidade escolar no dia a dia da escola, na elaboração de projetos e currículos da EJA é essencial para garantir a escola como um espaço de identidade com o mundo do trabalhador; (Diretriz 3. Eixo. Modos de Organização do currículo, CMET, 2009, p. 1).

O modo de organização de ensino na EJA trabalha na perspectiva das Totalidades de Conhecimento, cujo trabalho educativo é organizado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si; (Diretriz 2. Eixo. Modos de Organização do ensino, CMET, 2009, p. 1).

O conceito de Totalidade remete-nos a estruturar o ensino de forma que o conhecimento seja construído, aprofundado e articulado entre si. Cada Totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo, com isto, o movimento de ação-reflexão-ação. As concepções de Totalidade de conhecimento na EJA devem considerar o educando como ser presente, que significa evidenciar a historicidade da concretude do processo pedagógico, com sua complexidade, riqueza e particularidade; interdisciplinaridade, que busca romper com as divisões típicas das áreas de conhecimento a partir do aprofundamento desses saberes, onde a sala de aula se transforma em lugar de pesquisa; (Diretriz 3. Eixo. Modos de Organização do ensino, CMET, 2009, p. 1).

A realização de pesquisas socioantropológicas é a prática que fundamenta o projeto político-pedagógico de cada escola de EJA, dando origem aos complexos temáticos, temas geradores e projetos que orientam e referenciam o trabalho curricular. (Diretriz 4. Eixo. Modos de Organização do ensino, CMET, 2009, p. 1).

Em outros documentos, quando produzidos por educadores das escolas e representantes da Comissão de EJA, de forma similar são reafirmadas as concepções matriciais da organização curricular existente, ainda que o CMET tenha se constituído aqui como uma força de elaboração e mobilização significativa e distinta. Não se pode dizer, contudo, que essa seja uma posição predominante nas escolas, dado a grande renovação dos educadores e as orientações da SMED que se afirmam como estando em outra direção e concepção⁵⁴². Alguns sinais parecem indicar mudanças em curso. Em 2009, pesquisa sobre o perfil da EJA realizado pela própria Coordenação da EJA/SMED nas escolas sistematizou a percepção dos educadores sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas. A resposta à pergunta “Como organiza seu trabalho docente?” indicou os seguintes resultados: Complexo Temático (2%), Campos dos saberes (6%) Tema Gerador e Rede Temática (21%) Projetos (48%), Lista de conteúdos (19%), outros (4%)⁵⁴³.

Mesmo que possam ter diferentes percepções em torno das declarações do que sejam Projetos (de trabalho, pedagogia de projetos, etc.) ou campos de saberes,

542 Produção recente de Sonia Soares (2013) examina as relações de trabalho entre os educadores da EJA na rede pública de Porto Alegre. Sua análise afirma a concepção do trabalho docente como impregnado de lutas em torno da afirmação e negação de sua identidade como trabalhadores e ganha contornos próprios na especificidade da EJA. Particularmente na sua tese as representações dos educadores pesquisados no CMET Paulo Freire merecem atenção.

543 PMPA/SMED. Pesquisa EJA/2009. Instrumento Professor, 2009. p.5.

é notória a perda progressiva da referência do trabalho marcadamente progressista através de temas geradores e redes, e ainda mais com os complexos temáticos, inspirados na pedagogia do russo Pistrak e em Paulo Freire, presentes nas propostas dos Ciclos de Formação e nas Totalidades de Conhecimento.

Na falta de pesquisas específicas sobre o tema evoco, como uma forma de suspeita epistêmica⁵⁴⁴, o depoimento de um professor, coordenador da EJA em uma das escolas da RME, ao referir-se à organização da EJA por Totalidades de Conhecimento: “Essa é uma EJA mítica, que não existe mais, com alunos que não têm mais o mesmo perfil, com professores que, em esmagadora maioria, não vivenciaram e não tem referências do período na qual o SEJA nasceu. O mito permanece vivo no imaginário, mas não existe mais como orientador dos fazeres cotidianos”⁵⁴⁵.

Esse distanciamento das referências iniciais mencionado pelo educador também se deve ao trabalho diligente realizado pela SMED. A oscilação da inflexão da SMED em relação à EJA pode ser medida nas formações e publicações realizadas, mediados entre uma perspectiva acentuada pós-estruturalista na primeira gestão do PDT⁵⁴⁶, com formações consideradas clássicas na segunda, que lentamente retornaram ao marco desconstrucionista, com a presença de educadores de declarada referência pós-estruturalista, em diversas conferências, palestras e textos fornecidos para leitura⁵⁴⁷, em torno de um “pós-curriculo da diferença” (CORAZZA, 2012, p.32) e a insistência no Projeto Escriteiras (SMED, 2012), uma proposta visando estimular uma escrita autoral coletiva de educadores e educandos da EJA desde referências desconstrucionistas, vinculado a grupo de pesquisa coordenado por Corazza e articulado por uma de suas orientadas na SMED. Cursos

544 Como não posso me estender no tema recomendo a leitura da tese de Viero (2008b) na qual a pesquisadora e também educadora da RME faz uma análise aprofundada das práticas educativas duas realidades distintas da rede pública em Porto Alegre. Em especial é sugerida a leitura da parte IX onde os aspectos contraditórios e ideológicos das práticas educativas de professores e alunos no CMET Paulo Freire merecem a atenção e entre esses aspectos a percepção do significado das Totalidades de Conhecimentos, seus princípios e os avanços e limites percebidos no cotidiano escolar.

545 Encontro de Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos. SMED. Setembro de 2012. Diário de Campo. Marco Mello.

546 No período de 2006 a 2008 a realização de grandes encontros de formação para os educadores da RME denominados Conversações Pedagógicas foram uma das marcas da gestão, orientadas pela “filosofia da diferença” na educação.

547 Programação Conferência “Nos tempos da Educação... da diferença”. 14 de abril de 2012; Ofício n. 126. Conferência “Didática – Artista da Tradução: Transcrições”. Profa. Sandra Mara Corazza (PPG/EDU/UFRGS).Coordenação da EJA/SMED. 15 de maio de 2013.

dentro dessa perspectiva também foram ministrados⁵⁴⁸ aos professores, alguns em parcerias com coordenadores da EJA e educadores vinculados a essa concepção em pelo menos duas escolas⁵⁴⁹, certificadas pela atividade de extensão da UFRGS.

Iniciativas como essa parecem ter surtido um efeito, ainda que parcial. Uma das poucas publicações realizadas pela SMED ao longo da década específica da EJA trouxe um balanço das produções da EJA (LEMOS, DALAROSA, 2013). Nela foi possível detectar 37 artigos produzidos por professores da EJA no ano anterior. Pelo menos seis deles utilizam explicitamente as referências dos agentes de governo. Todavia, o que chama a atenção é que de certo modo o deliberado esvaziamento das formações levou a que emergisse o pretendido pelos assessores da EJA: diversos “modos de planejamento, de avaliação e de composições curriculares que atualizam a EJA de Porto Alegre” (LEMOS, DALAROSA, 2013, p.12) e que se afastam grandemente do preconizado na propostacurricular original, notadamente em relação ao teor mais crítico proposto na organização do planejamento pedagógico. Ou seja, apesar de o período de gestão de Cleci Jurach (2009-2012) ter marcado profundas distinções em relação à gestão pós-modernista de Marilú Medeiros (2005-2008), ambas pedetistas, na EJA na estrutura da SMED sobreviveram resquícios de uma orientação desconstrucionista que, de forma contínua, incide na busca de uma reconfiguração da EJA.

Em que pese os vários e contínuos esforços de resistência por parte dos educadores da EJA em torno da ATEMPA, a lógica mercantil parece ter se imposto. O ME desde 2010 institui, através da resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009, o PLND/EJA, com a introdução nas escolas de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, atendendo aos interesses de frações da burguesia interessada em um lucrativo e cativo mercado. Na esteira dessa deliberação, a SMED proporciona em 2010 e 2011 uma grande formação⁵⁵⁰ e uma oficina dentro das jornadas de formação⁵⁵¹ com o representante de uma das grandes editoras concorrentes nesse processo licitatório relativo à aquisição de livros didáticos para a EJA, a Ação

548 Curso de Extensão Atelier de Pesquisa e Transcrições em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Oficinas realizadas no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire ((2013) em parceria Faced/UFRGS e SMED.

549 Curso de Extensão. Escrita: conversa & criação. Observatório da Educação Faced/UFRGS, EMEF Rincão, 2013.

550 A Educação de Jovens e Adultos: do currículo ao material didático. Roberto Catelli Jr. Ação Educativa. Porto Alegre. Encontro Geral da EJA. SMED. Novembro de 2011.

551 O Jovem e o Currículo de EJA. Seminário de Formação SMED. Julho de 2013.

Educativa, ONG paulista. Mais adiante recebe os Coordenadores da EJA para reunião com distribuição de kits promocionais da Editora Moderna, uma das gigantes da área.

Se a Educação de Jovens e Adultos se constitui historicamente, a duras penas, como política pública na RME, nascida originalmente inspirada em iniciativas oriundas dos movimentos sociais e populares, externos ao Estado, com uma forte referência na Educação Popular, houve no período estudado uma profunda mudança de curso, seja pela alteração de referências nas políticas dos gestores, seja pela renovação significativa dos educadores, seja por um fenômeno externo a RME, com um processo acentuado de descenso dos movimentos de massa, de participação popular e cidadania, que também se refletiu indiretamente no ânimo da proposta político-pedagógica da EJA, fortemente enraizada em fundamentos caros à Educação Popular crítica e contra-hegemônica.

6.4.6 Rejeição do Ensino Médio na EJA

Uma das grandes discussões ocorridas no período na EJA da RME, em especial ao longo dos anos de 2009, 2010 e 2011, foi a da implementação pela SMED de oferta de Ensino Médio na modalidade de EJA nas escolas municipais de Porto Alegre. A proposta vicejou em duas escolas⁵⁵² nas quais as direções pressionadas pela diminuição do número de matrículas na EJA no EF e pelo risco de perda dos regimes de trabalho dos docentes acabaram aceitando a inovação que a SMED passava a realizar em caráter experimental a partir do ano de 2009.

A partir de forte reação dos educadores da EJA, já que não é responsabilidade legal a oferta do EM pelos municípios, representados pela Comissão de EJA da ATEMPA, foi organizado um Encontro do Fórum Metropolitano de EJA, realizado em maio de 2010, no auditório do CPERS-Sindicato. Na oportunidade se fizeram presentes cerca de três centenas de educadores. A forte pressão através dos pronunciamentos da plenária fez com que os conselheiros da ATEMPA na CME se mobilizassem e indicassem movimentos para questionar legalmente a iniciativa dos gestores.

O Conselho de Representantes da EJA novamente revelou a preocupação com a situação. Reunidos em abril, os educadores apontavam que “foi reforçada a

552 EMEF Jean Piaget e EMEF Chapéu do Sol.

preocupação com a ampliação do Ensino Médio na EJA, dada a fragilidade da proposta pedagógica e a falta de embasamento legal e de financiamento pelo FUNDEB, principalmente quando a SMED acena com a possibilidade de implantação em outras escolas”⁵⁵³.

Um elemento complicador e delicado foi o envolvimento de educadores da rede, alguns na coordenação pedagógica de escolas, favoráveis à oferta dessa modalidade no nível médio, tendo em vista a política dos gestores da SEDUC do governo Yeda Crussius (PSDB), que fechara na época grande parte das já poucas escolas que ofertavam EJA no EM e noturno.

Como resultado da mobilização, depois de um amplo debate a ATEMPA encaminhou ofício à SMED em janeiro de 2010, no qual expunha com precisão os motivos pelos quais os trabalhadores em educação rejeitavam a iniciativa da SMED em relação à implantação de duas turmas de EM na modalidade EJA (EMEF Chapéu do Sol e EMEF Jean Piaget) e pediam a sua imediata suspensão⁵⁵⁴. No documento os argumentos se concentraram em quatro pontos principais:

Responsabilidade do município no regime de colaboração dos entes federados: conforme legislação, implica no atendimento prioritário da educação infantil e do ensino fundamental regular e modalidades – educação especial e EJA; todos somos sabedores que a cobertura da educação infantil esta muitíssimo aquém de um percentual razoável, e o ensino fundamental regular não foi universalizado, restando ainda crianças em idade própria fora da escola, ou dependendo de transporte escolar; a lista de espera na educação especial é bastante numerosa; há percentual significativo de jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolaridade na cidade, não tendo sido feitos os encaminhamentos de recenseamento e chamada pública; o ensino médio é de responsabilidade do governo do estado e os municípios só podem assumi-los após darem conta das etapas que lhes competem.

Financiamento: com a vigência da lógica do FUNDEB (2008), o município não tem conseguido resgatar todo o aporte de recursos que investe no fundo; o Relatório Financeiro do FUNDEB, referente ao ano de 2008, aponta que o Município de Porto Alegre deixou de resgatar o montante de 16 milhões (R\$16.193.1755,52); o governo municipal tem reiteradamente apresentado um discurso de dificuldade financeira, em especial no financiamento das políticas sociais; em recente audiência, a senhora Secretária argumentou a necessidade de cortes nos projetos das escolas, para otimização de recursos humanos e busca de manter as possibilidades de financiamento e níveis salariais dos trabalhadores em educação; para recuperar os recursos deixados no FUNDEB, temos de ampliar as matrículas nas etapas e modalidades de nossa competência municipal, não ampliar atendimento onde não nos compete, obrigatoriamente financiado com recurso próprio além do FUNDEB;

Fragilidade na elaboração da política em questão: não há ainda nenhuma proposta curricular razoavelmente elaborada, conforme se evidenciou na

553 Relato das escolas sobre o Ensino Médio. Conselho de Representantes da EJA/ATEMPA. Memória da Reunião. 04 de abril de 2010. ATEMPA.

554 Ofício n.02/2010.11 de Janeiro de 2010. ATEMPA.

reunião com a coordenação da EJA; o setor está “esboçando” uma proposta inspirada no modelo do estado, que consideramos desnecessário aqui apontar problematizações; os professores das escolas, responsáveis pela implementação de tal proposta não tem ideia de seus fundamentos teórico-metodológicos, tampouco têm previsto a formação necessária para de forma apropriada desdobrar tal política; enfim, falta o elementar para uma política educacional: elaboração curricular, planejamento, organização, formação docente, financiamento; está sendo desrespeitada a construção de duas décadas na EJA, quando as políticas foram elaboradas com a ampla participação dos docentes; temos duas escolas de ensino médio, e nenhuma foi chamada para contribuir no debate; assim, é o acintoso desperdício da experiência e dos fundamentos teórico-metodológicos construídos pela rede municipal de ensino, em detrimento de uma proposta aligeirada, elaborada de forma centralizada; é somente o desconhecimento de todo o debate que se fez em Porto Alegre, combinado com sua desconsideração, que permite um retrocesso aos modelos de suplência e descontextualização que tão duramente buscamos superar no município, fundamentados nos referenciais da educação popular;

Desrespeito aos docentes: qualquer política consequente deve ser construída em um período de tempo em que seja possível a apropriação e discussão por parte dos trabalhadores; está garantida na LDB/1996 a participação docente na elaboração das políticas curriculares; até o presente momento – janeiro de 2010 – não há definição sobre a implementação ou não de tal política, colocando os professores em situação de instabilidade e prejuízo, além de estarem como reféns de tal decisão; com o fechamento de turmas, desconsiderando os procedimentos de chamada pública, ampla divulgação e abertura de inscrição, muitos estão “sobrando” em suas escolas, e no caso de não ser tomada uma decisão rápida sobre essa questão, correm o risco de, em desigualdade de condições com outros colegas que puderam em tempo hábil pedir remanejamento ou negociar outros postos de trabalho que combinem necessidade da escola com suas necessidades de locomoção e turnos, entrarem em março com uma situação de “ficar com o que sobrar”, ou aderir passiva e cegamente a uma proposta sem as condições mínimas de planejamento e organização; portanto, mesmo nos moldes de centralização e falta de debate que está caracterizando esse processo, seria necessário tê-lo iniciado no início do segundo semestre de 2009, para dar tempo hábil aos professores se posicionarem e se organizarem.

Com base nos sólidos argumentos apresentados, o documento solicitava providências com a cessação das atividades iniciadas.

No início do ano letivo, dado a gravidade da situação, a direção estampa, em uma página inteira do jornal da entidade, um longo texto no qual expõe o problema⁵⁵⁵. Reproduzia em essência os argumentos expostos na correspondência às autoridades, mas por ser veiculado junto à categoria tinha o intuito de amplificar o apoio nas escolas à batalha iniciada.

Alguns meses mais tarde, na busca de dar conhecimento ao que considerava um desvio de suas atribuições, a ATEMPA envia ofícios⁵⁵⁶ também à presidência do Presidente do CME, ao Prefeito José Fortunati, à Presidência da CECE/CMV e ao

555 Ampliação do Ensino Médio na EJA: exemplo de autoritarismo, surdez e cegueira. Jornal ATEMPA. n. 39. Março de 2010. p.4. ATEMPA.

556 Ofício Rejeição EM-EJA. Maio de 2010. ATEMPA.

Ministério Público. Em finais de 2011, diante da relutância da SMED em cessar a experiência, a direção da ATEMPA novamente faz movimento rumo à parlamentar Sofia Cavedon (PT), que habitualmente acolhe as demandas da direção da Associação e articula uma audiência pública para a discussão do tema⁵⁵⁷. Um grupo de trabalho é formado, com representações das secretarias Municipal e Estadual de Educação, bem como dos conselhos Municipal e Estadual de Educação, com o objetivo de buscar solução a problema de certificação para alunos de Ensino Médio em turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) mantidas pelo Município. A estratégia configurou um verdadeiro cerco político pelos membros da direção majoritária da ATEMPA, assegurando a presença de quadros políticos com ela identificados no CEEed e SEDUCRS, que desequilibraram o embate a seu favor em uma arena favorável a esse movimento, a CMV.

O papel do CME, e nele o dos representantes da ATEMPA, aqui parece ter sido decisivo para o recuo da SMED, diante da não autorização para a continuidade da experiência iniciada e dos riscos de não validação da experiência dos alunos, considerando as responsabilidades dos entes federados e a competência dos sistemas de ensino. Finalmente cessou a iniciativa da SMED de ampliação do Ensino Médio, à revelia do Sistema Municipal e ao arrepio de toda a legislação vigente.

Apesar da ATEMPA provocar o debate em torno de um financiamento que contemplasse a EJA através do FUNDEB, convenientemente não manifestou nenhuma crítica em relação à reduzida participação da União em seu financiamento e ao processo de captura de recursos vultosos da educação no período pelo governo Lula. Leher (2010c, p.404) estima que deixaram de ser repassados R\$ 75 bilhões para a educação pública ao longo de uma década, em virtude da Desvinculação de Receitas da União e da correção insuficiente do valor do FUNDEF, bem abaixo do previsto em lei.

6.4.7 Balanço crítico dos programas de caráter compensatório

O Conselho de EJA das escolas e a Comissão da EJA/ATEMPA em diversas ocasiões manifestaram-se criticamente em relação a iniciativas que ao longo do

557 CECE busca solução para EJA de Ensino Médio do município. 22 nov. 2011. A reportagem foi produzida por jornalistas da CMV e também replicada no sítio da ATEMPA.

período colocaram em questão a escolarização na EJA, sobretudo através de programas do governo federal e também do governo municipal, em menor escala e importância, voltados ao público jovem, que em sua maioria tem assento nas escolas.

Destaco a seguir parte da documentação analisada em momentos em que a manifestação foi pública nessa direção, com uma formulação que se contrapôs à lógica dominante com tentativas de substituição da EJA como política pública por programas voltados à certificação:

Documento	Extrato destacado
<p>Carta/Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME/POA.</p> <p>18 Out. 2006</p>	<p>(...) 7) Afirmamos nosso protesto aos Programas de inclusão do Governo Federal (PROJOVEM, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude, etc.), que formam jovens e adultos nos padrões da sociedade capitalista, colocando-se como superposição de concorrência com a EJA, vindo para negar e não dialogar e dividindo o público potencial, o que, ao mesmo tempo, não garante a escolarização com qualidade, como também forma uma mão de obra que reproduz a lógica de divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista, destruindo sonhos e inteligências, como também precariza as relações de trabalho dos educadores “sem concurso”.</p> <p>8) Reafirmamos a concepção da Economia Popular e Solidária para a articulação com projetos, programas e iniciativas governamentais e associativas, retomando experiências já realizadas, não de maneira subalterna, mas buscando uma parceria soberana para a Educação de Jovens e Adultos.</p>
<p>Seminário Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos</p> <p>07, 09, 10 e 28 de Nov./2007</p>	<p>(...) Destaca-se aqui que a escolarização deverá ser garantida com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da Rede Pública, concursados. Pesquisas sobre níveis de letramento e analfabetismo funcional* apontam para a importância da presença do educador como mediador no diálogo com a cultura escrita, principalmente no ensino fundamental.</p> <p>(...) A relação EJA e mundo do trabalho deve garantir a escolarização com qualidade, que supere programas destinados à aceleração da escolarização visando apenas a certificação como forma de superar a lógica da divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista e que reforça a supremacia de um modelo de ser humano individualista e competidor, destruindo sonhos e inteligências, como também contribui na precarização das relações de trabalho, tanto dos educandos quanto dos educadores.</p>
<p>Proposta relativa ao tema EJA na Conferência Municipal de Educação/2009</p>	<p>(...) A relação da EJA com o mundo do trabalho deve garantir a escolarização com qualidade, superando programas destinados à aceleração da escolarização visando apenas à certificação.</p>

Tais iniciativas, em contextos de encontros já mencionados, evidenciam a existência de posições distintas das emanadas da direção majoritária da ATEMPA a partir de 2007, quando assume nova gestão na entidade, que, se não se contrapôs às deliberações, alicerçadas em um forte movimento na base das escolas e por um Conselho e Comissão de EJA bastante ativos, não amplificou tais formulações críticas, nem tampouco proporcionou formações ou elaboraram materiais que explorassem as contradições apontadas entre a concepção curricular da EJA referenciada e os programas de certificação acelerados, parcerias com sistemas privados ou com ONGs em detrimento do processo de escolarização no sistema público de ensino.

Se nas formulações basilares sobre o tema os educadores da EJA explicitaram claramente ao poder público municipal a defesa da escolarização através da escola pública e a contrariedade com programas de aceleração da aprendizagem e certificação, mesmo aqueles sob a execução de movimentos sociais e que tiveram início no governo de Lula da Silva, não foi possível detectar nos materiais quaisquer elaborações em torno da relação educação e trabalho pretendida: concepções, pressupostos, referenciais teóricos mínimos ou mesmo metodológicos, formas de organização e integração curricular, relação entre as formas de saberes técnicos e escolares, entre o ensino propedêutico e a educação profissional, entre outros aspectos. Tais lacunas sugerem uma ausência de reflexão coletiva e de elaboração por parte dos educadores e sua Associação, que se estendesse para além da recusa aos programas existentes no período.

Dado ao escopo deste trabalho farei uma caracterização breve e análise de dois programas que estiveram presentes nas elaborações da ATEMPA e que são exemplares no sentido da formulação crítica em relação a novas formas de ingerência na lógica curricular existente na rede pública municipal. Um deles é o PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusões de Jovens. O outro é o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

O PROJOVEM é um programa federal sob responsabilidade da Secretaria Nacional da Juventude, iniciado em 2005 e voltado à elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, associado à qualificação

profissional e à preparação para os desafios do mundo do trabalho⁵⁵⁸. Destinado inicialmente a “jovens entre 18 e 24 anos de idade, residentes nas capitais e suas áreas metropolitanas, que cursaram até a quarta série e não concluíram a oitava série do Ensino Fundamental”, a iniciativa acabou competindo com os sistemas públicos de ensino existentes, sobretudo a EJA, na medida em que a oferta de uma ajuda de custo de R\$ 100,00 e a promessa de uma conclusão rápida do Ensino Fundamental atraiu muitos candidatos. Sob a execução de ONGs, com 1.200 horas de curso presenciais (800 h para formação escolar, 350 h para qualificação profissional e 50 para atividades comunitárias), a realização das atividades se realizou com educadores contratados sob uma condição de notória precariedade.

O Programa⁵⁵⁹, segundo a consistente pesquisa realizada por Marcelo Carvalho (2011), evidenciou um investimento de recursos fabuloso com baixíssima efetividade, com alto grau de evasão, precariedade de recursos, padronização curricular e falta de articulação entre os gestores. No âmbito local, a Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre instituiu inclusive uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito, motivada por denúncias de irregularidades nas políticas em relação ao Programa. No período, a própria Cleci Jurach, Secretária de Educação, ocupava o cargo político de Coordenadora Geral do programa junto à Secretaria da Juventude, que executou o PROJOVEM na capital gaúcha.

Já no nascedouro da iniciativa, pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicavam tratar-se de um entre outros dos programas focais e contingentes, marcado por muitas contradições, presentes nas políticas voltadas à educação profissional na primeira das gestões de Lula da Silva. Diversas pesquisas realizadas ao longo de sua existência comprovaram a ineficácia da iniciativa com resultados muito distantes do objetivo pretendido: integração entre o programa de educação básica e educação profissional, inclusão social e o trabalho como princípio educativo e eixo articulador e integrador. A síntese produzida por Marcelo Carvalho (2011) em sua tese explícita com clareza algumas razões para tanto:

558 O Programa foi instituído pela Lei federal n. 11.129, de 30 de junho de 2005, e depois regulamentado por decreto nº. 5.557/ 2005, mas teve sucessivas mudanças ao longo de mais de uma década.

559 Quando foi criado teria a duração de um ano. Depois, em 2007, foi estendido para 18 meses, e ampliada a idade até 29 anos para atingir também os excluídos de cursos de formação profissional. O Novo PROJOVEM unificou programas que já existiam: Agente Jovem; Saberes da Terra; Juventude Cidadã, Escola de Fábrica e PROJOVEM. Dentro deste último, existem quatro subdivisões: PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo, PROJOVEM trabalhador e PROJOVEM adolescente (RUMMERT, 2008a).

Em suma, o ProJovem se reveste de um forte caráter assistencialista, além de ostentar a mesma lógica de curso focado, precário, aligeirado e com ênfase na certificação, características comuns em políticas educacionais desenvolvidas para o público jovem ou adulto na história do Brasil. Envolvido em uma aparente inovação, sobretudo quando destaca a inserção desses jovens no mundo do conhecimento científico e tecnológico, o ProJovem não possibilita ao seus educandos o acesso e a permanência em cursos consistentes, que contribuam para uma transformação nos seus percursos educacionais e/ou profissionais. A ação comunitária restringe-se a intervenções pontuais, que não corroboram para uma mudança significativa nas localidades em que tais cursos são organizados. (CARVALHO, 2011, p.142).

O intento real do Programa foi, sob a hegemonia de um discurso de ampliação de oportunidades para a juventude das classes populares, formar trabalhadores para funções que exigessem baixa qualificação, sujeitas à alta rotatividade e sob condições precarizadas de trabalho, alimentando as fornalhas do mercado, porque em última análise era do que se tratava, um rearranjo entre capital, trabalho e Estado sob o regime de acumulação flexível. O caráter compensatório do programa, apesar de sucessivas tentativas de renovação e ampliação, não deixou dúvidas para pesquisadores decanos como Osmar Fávero:

“(...) Mais uma vez comprova-se a ineficácia de programas de emergência, com metas ambiciosas, prazos limitados, e realizados à margem dos sistemas escolares. Além da ineficiência do programa, viabiliza-se a entrega de um certificado que nada vale: não assegura ter sido obtido um mínimo de educação de qualidade e muito menos garante qualquer possibilidade de acesso ao trabalho.” (FÁVERO, 2009, p.89).

Diante da crise percebida pela dificuldade de mobilidade das camadas populares nos países periféricos o Banco Mundial, o FMI e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além das agências das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO, PNUD), como emuladores de políticas públicas, vêm orientando a constituição de um conjunto de programas e ações na ótica da regulação do modelo sócio-econômico na perspectiva do capital: da área de segurança pública à assistência social, a ordem tem sido a de controlar e canalizar a energia da juventude empobrecida das grandes cidades (RUMMERT, 2008b). Isso explica, em alguma medida, a existência de controversos e precários programas por parte do governo federal na área do esporte, lazer, educação e geração de trabalho e renda. As insuficiências e limites do PROJOVEM levariam a que o emergente PRONATEC se transformasse no programa principal nessa área, voltado

inicialmente à qualificação de nível médio, com cursos de educação profissional e tecnológica.

O PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, lançado em 2011, se afirmou como carro chefe do governo federal, em uma associação com o Sistema S, dos quais os recursos para responder às necessidades do mercado, sobretudo em formações de curto espaço, se voltaram a atender um mercado aquecido e em fase de relativa estabilidade e crescimento de empregos formais, com carteira assinada. Para Lima (2012), se trata de um claro privilégio do sistema privado, em detrimento dos investimentos na rede pública que vinham sendo feitos até então na rede pública federal, como a expansão dos IFETs, em uma sinalização clara do governo, pressionado pelo crescimento econômico e pela demanda social, em direção à governabilidade de coalizão. Dito de outro modo, uma forma de agrado ao empresariado em um momento em que se avizinhavam sinais de instabilidade inflacionária, fruto das “ambiguidades neoliberais e neodesenvolvimentistas dos governos Lula-Dilma” que, ao mesmo tempo em que cria direitos, mercantiliza serviços que deveriam ter oferta pública, universal, gratuita e de qualidade (LIMA, 2012, p.501).

Para Rummer (2008) mantém-se uma dualidade, mesmo em se considerando as distinções de programas existentes no período, tais como PROJOVEM e PROEJA. Tal relação poderia também ser estendida ao PRONATEC:

As frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são parcialmente contempladas com ações focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade. Às frações de classe que podem exercer grau mais significativo, potencial ou real, de pressão no jogo das correlações de forças, são dirigidas medidas de caráter mais complexo que, entretanto, permanecem, sob novas roupagens, circunscritas aos limites de um mesmo que não se pretende, efetivamente, transformar. (RUMMERT, 2008, p.23).

Mesmo a CNTE, entidade perfilada muito proximamente das posições do governo federal em torno de vários temas, manifestou sua contrariedade com o programa em sua origem (CNTE, 2011) por vários aspectos, desde a flexibilização do compromisso do Estado para com a oferta da educação técnica de nível médio, o estímulo à reserva de mercado educacional para o sistema privado até o fomento ao reducionismo curricular da formação para o trabalho.

O reducionismo curricular atende aos interesses dos agentes produtivos (interessados apenas na qualificação operacional da mão de obra), os quais, para que seus objetivos sejam atingidos com segurança, optaram por direcionar a formação a cursos e instituições privadas, com currículos adstritos aos interesses corporativos.(CNTE, 2011, p.185)

Apesar da SMED não passar de ensaios mal sucedidos de integração objetiva com as escolas, a divulgação e o estímulo à participação do PRONATEC foram recorrentes no período. A ATEMPA, ao não se pronunciar a respeito, assumiu uma posição, a de um silêncio obsequioso, forma de uma aceitação tácita da iniciativa que foi largamente propagandeada como um das grandes iniciativas do governo de Dilma Rousseff. Em Caderno de Formação específico sobre a EJA, em uma página com indicativo da legislação sobre a EJA, um destaque chama a atenção, justamente sobre o tema, com a sugerir um deslocamento na direção da resolução do CNE, que já antecipava medidas propostas pelo governo federal:

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000
PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO

Alterações nos regimentos do Sistema S em 05 de novembro de 2008 - SENAI, Sesi, SENAC e SESC devem ampliar a gratuidade e o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada destinados a alunos e trabalhadores de baixa renda, empregados ou desempregados, em todo o país.

(Legislação sobre a EJA. Educação de Jovens e Adultos. Caderno de Formação n.2. ATEMPA 2009b).

Nesse sentido, a ATEMPA parece ter se colocado em uma postura reificadora da lógica dominante, já que iniciativas como as apresentadas acabaram servindo tanto ao ME como à SMED como justificativa para implementarem políticas de educação e trabalho focalizadas e privatizantes que fortaleceram as parcerias público-privadas e rejeitaram a possibilidade de qualquer tipo de integração e relação entre a formação básica com a formação técnica, em cursos rápidos e de qualidade duvidosa.

Além disso, outros silêncios foram percebidos. Em 2011, por exemplo, foi realizado convênio da SMED com o Instituto Calábria para realização de cursos de Informática e Auxiliar Administrativo, ministrados por educadores do Instituto São José Calábria ao longo de quatro meses e voltados aos alunos da EJA. Foram 300

vagas, distribuídas em seis escolas da RME⁵⁶⁰. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu ainda vagas na modalidade EJA através de convênio com o UNIFICADO (EF) e Colégio Marista Ivone Vetorello (EF e EM). De 2009 a 2012, 280 vagas/ano para primeiro e 500 vagas/ano para o segundo foram executadas (PME, 2014, p.105). Talvez fosse disso que tratava o Programa de Governo Fogaça-Fortunati, com a meta de ampliação de “1.400 vagas nos cursos diurnos de educação para jovens e adultos”.(PROGRAMA DE GOVERNO CIDADE MELHOR, FUTURO MELHOR, 2008, p.43).

Medidas como essas se constituíram como formas de transferência de recursos públicos para o mercado privado, a partir de uma concepção teórica, ideológica e política orientada pelo ideário do empresariado privado e da filantropia: cursos focalizados, de curta duração, que não garantem a qualidade política, pedagógica, nem mesmo técnica dos estudantes, sem quaisquer vínculos e relações com o trabalho pedagógico das escolas. Em que pese tais considerações, novamente não foi identificada qualquer manifestação crítica à iniciativas como essas por parte da ATEMPA, como de resto nas outras parcerias público-privadas largamente exploradas no subcapítulo sobre Gestão Democrática.

6.4.8. Síntese parcial: A EJA e a ATEMPA penteada a contrapelo

Como foi possível acompanhar ao longo deste subcapítulo, houve no período um forte e permanente tensionamento por parte dos gestores acerca da oferta da EJA, do gerenciamento de recursos humanos e de tentativas de mudanças na proposta pedagógica. Esse movimento, desencadeado logo no início da primeira administração pedetista, levou a auto-organização dos trabalhadores de EJA que na ATEMPA criaram um Conselho de Representantes das escolas e uma Comissão da modalidade, ambos bastante atuantes, ainda que com oscilações em termos de participação e mobilizações. Tal iniciativa contou com apoio decisivo em sua fase inicial, até 2007, da Direção da ATEMPA, engajada nas mobilizações da EJA.

Em relação às políticas da Secretaria de Educação, a ATEMPA, através da organização dos educadores da EJA, conseguiu manter a proposta pedagógica das Totalidades de Conhecimento, seus princípios gerais, formas de organização dos tempos escolares, formas de ingresso e avanço, concepção de avaliação, de

560 Ofício EJA/SMED. Ago 2011.

organizar o trabalho pedagógico. Todavia, vários indícios apontam para a corrosão gradativa do que havia de mais precioso nessa proposta: as referências em torno da Educação Popular, o planejamento coletivo e interdisciplinar, a opção por temáticas advindas da investigação do contexto vivido e percebido e os encontros de formação e socialização de experiências entre os educadores.

A defesa das políticas de EJA junto à ATEMPA se origina em raízes longínquas, seja em termos de concepção, seja dos pertencimentos das lideranças: uma das coordenadoras da comissão, representando uma das maiores escolas da Rede, o CMET Paulo Freire, foi também Assessora Pedagógica e Coordenadora da EJA na SMED, em gestões petistas. Outro dos coordenadores igualmente foi também assessor pedagógico da SMED, também em período próximo. Contudo, podemos entender esses movimentos como gravitando em torno da necessidade de autoafirmação política de um novo lugar para referir-se à política: o de educadores que queriam preservar muitas das conquistas e por isso se constituíram em oposição às tentativas de mudanças organizativas e curriculares advindas do governo municipal, sem com isso subordinarem a ação docente à lógica do governo petista em escala federal ou para tão somente capitalizar créditos para parlamentares petistas, à revelia do movimento.

Mais do que a representação na Comissão, houve uma forte participação no Conselho de Representantes da EJA, nos Seminários e Encontros de educadores e assessores que tiveram todo um trabalho teórico e prático da EJA, construído ao longo das gestões petistas. O sentido de pertencimento e de autoria coletiva em relação ao projeto curricular, que contou com a efetiva participação dos educadores, assim como na construção das experiências de formação, foi decisivo no processo de mobilização da ATEMPA. Apesar dos avanços, a perda progressiva de referência das APs, a falta de continuidade das formações por parte da SMED em uma perspectiva crítica, a rotatividade dos coordenadores pedagógicos e a substituição significativa de educadores na EJA se refletiram também na retração da Comissão no período de 2010 a 2012, já que a direção da entidade priorizou a representação externa em relação à EJA.

Sob essas ações esteve presente uma afirmação bastante emblemática, para além dos interesses corporativos: a de afirmação de um direito voltado às camadas mais empobrecidas da população, que historicamente foram excluídas do direito à

escolarização. Para Arroyo (2000, p.10) “[na Educação de Jovens e Adultos] se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que a educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.”

Ficou evidente ao longo do processo uma distinção entre os rumos pretendidos e viabilizados pela Comissão de EJA da ATEMPA, respaldada pelo Conselho de Representantes da EJA e, de outro lado, da direção da ATEMPA, notadamente no período 2007-2009. Se na maioria dos momentos houve um processo de convivência democrática, com convergência de ações em muitos momentos, situações cruciais, como as percebidas-destacadas, deixaram entrever perspectivas políticas distintas sobre a concepção e a forma de operar na organização do movimento associativo.

Enquanto a Comissão procurou dar destaque à construção de formações com ampla participação dos educadores, através de plenárias, seminários, encontros, de subsídio e mesmo formação direta nas escolas, a direção da Associação privilegiou atividades de caráter mais superestrutural, em torno da formulação de políticas de EJA, seja em âmbito estadual, seja em âmbito federal (Fóruns de EJA, CONFINTEA, Agenda Territorial da EJA, CONAE).

Tais estratégias revelaram visões distintas do papel da Associação frente às políticas curriculares, já que a participação nas escalas mais amplas foi marcada pelo colaboracionismo e pela falta de criticidade face às políticas operadas, sobretudo pelo Ministério da Educação, na SECAD, através do empenho direto de diretores nas agendas paraestatais. Não apenas diferentes, mas antagônicos papéis dos intelectuais críticos vieram à tona nas disputas em torno do que se considerava prioritário nas lutas em torno do acúmulo para um projeto que se pretendia hegemônico.

Sob essa tensão repousa um debate em torno da configuração do papel da EJA. Para Arroyo (2005), em que se reconheça os avanços legais, não há um campo consolidado, seja em relação às políticas públicas, seja em relação à pesquisa, formação de professores e propostas pedagógicas. Tal análise, com a qual tenho concordância, também vai ao encontro das observações de Haddad (2007) que analisou as experiências de poder local em diversas capitais brasileiras, e de Baquero e Fischer (2004), que observam que as tensões se dão em diversos

níveis, teóricos, metodológicos, de gestão de políticas mas, sobretudo, de finalidade social.

A Educação de Jovens e Adultos tem se constituído num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas. Destaque-se que a Educação de Jovens e Adultos engloba um considerável e variável número de práticas educativas com objetivos diferenciados (BAQUERO; FISCHER, 2004, p.249).

As participações nos Fóruns de EJA, foram, por exemplo, reveladoras de objetivos distintos. Enquanto para os membros da Comissão de EJA a participação foi pragmática, fundamentalmente em torno das discussões da Regulamentação da modalidade no município, para os membros da direção majoritária da ATEMPA vinculada ao petismo se tratava de contribuir nas formulações de políticas públicas amplas e sob a lógica da colaboração através de Comissões e Grupos de Trabalho interinstitucional.

Notadamente os Fóruns, mas não só eles, são relevadores de uma lógica de mediação entre os movimentos sociais e o Estado, que minimiza o caráter de classe e opera sob signo do contrato entre agrupamentos coletivos com interesses sociais divergentes. A ideologia do consenso, portanto, desqualifica e amortiza a crítica e a leitura mais profunda da realidade, porque opera em nome de um “sujeito plural” (PALUDO, 2008). Desde essa compreensão, os Fóruns de EJA não podem ser qualificados como movimentos sociais como se autorrepresentam⁵⁶¹, mas redes de cooperação fluidas e subordinadas à dinâmica imprimida pelos órgãos estatais. Na análise de Paludo, com quem tenho concordância:

Seu papel principal tem sido o de ser um espaço mediador entre os demandantes da educação de jovens e adultos (que talvez nem saibam que ele existe) e o Estado, sendo constituído pelo próprio Estado: Secretarias de Educação, Secretarias do Trabalho, outros parceiros: SESI, SESC, UNICEF, entre outros. Seus eventos marcantes são as reuniões dos fóruns regionais e os eventos nacionais e internacionais. (...) Os limites dos fóruns tornam-se evidentes: trabalham com a noção de consenso desconstituindo a de conflito e ruptura; não articulam a intencionalidade política do direito à educação com a luta mais ampla política e econômica/trabalho; noção de ator no lugar de sujeito e classe; buscam convencer o Estado e o “capital”; não articulam os sujeitos que necessitam e demandam a escolarização; não

561 Em material de divulgação dos Fóruns de EJA Brasil esse espaço é apresentado como “um movimento social na luta pela EJA numa perspectiva libertadora, envolvendo diferentes segmentos da sociedade comprometidos com a EJA (Movimento Popular, Sindicatos, Universidades, Governo, ONG, Sistema “S”, Estudantes, Professores, Ministério Público, Setor Privado e Poder Legislativo).” (Fóruns EJA Brasil. Folder. 2007). Tal compreensão também está presente em produções de pesquisadores a ele ligados como Soares (2004) e Paiva (2007).

está presente para estancar os desmandos das políticas locais e regionais. (PALUDO, 2008, p.5).

De algum modo, ainda que com intermitências e vários limites, a tensão existente entre a organização de base do Conselho/Comissão da EJA e a tendência dominante na ATEMPA evidenciou que a Associação foi *penteada a contrapelo*, uma expressão cara nas teses sobre o conceito de história de Walter Benjamin (1987), a partir das mobilizações dos educadores da EJA no período. Foram as mobilizações e a organização na base das escolas que conseguiram estancar a tentativa de desmonte da EJA. Os Fóruns de EJA aparentemente tiveram um papel de socialização de informações e atualização do debate e ainda assim em uma lógica dos programas estatais e da legislação vigente ou pretendida. Em outra frente, a realização de audiências junto ao parlamento local, pouco ou nada contribuíram para o resultado dos pleitos. A representação no CME frustrou grandemente as expectativas dos educadores e só teve relativa efetividade dois anos depois da SMED implementar arbitrariamente o Ensino Médio na EJA.

Os fóruns, no entanto, continham a potência de se transformar em espaços de elaboração crítica e contenção dos retrocessos nas políticas de EJA, esgarçando as contradições existentes, assumindo posições críticas e produzindo formulações propositivas. Esse foi o caso da experiência entre 2006 e 2008 do Fórum Metropolitano da EJA, no qual a ATEMPA teve forte incidência, inclusive fazendo parte de sua coordenação, através da Comissão de EJA/ATEMPA. Todavia, essa presença foi gradativamente anulada com a presença de outra concepção sobre o papel da direção, com o início da gestão Renovação e Luta na direção da ATEMPA, que passou a valorizar o Fórum Estadual de EJA, em uma lógica de colaboração e mediação em relação às políticas e programas do governo federal. Vale lembrar que nesse período, ao longo de duas gestões, a SEDUCRS não participava desse espaço do Fórum e foi um período caracterizado pelo desmonte da EJA na Rede Estadual de Educação, com centenas de turmas fechadas em todo o estado.

A respeito das relações com o mundo do trabalho, novamente houve uma tensão entre as posições dos educadores da RME e a posição da direção da Associação sob a condução das gestões conduzidas pela direção de intelectuais ligados ao petismo. Houve uma demarcação de contrariedade com programas aligeirados de certificação e vinculados a ONGs e ao Sistema S, mas esse foi um

movimento que não encontrou maior empenho, atualização e manifestação crítica por parte da direção da ATEMPA.

Como pano de fundo está a reforma do Estado e as estratégias de reestruturação produtiva que, a despeito das reiteradas autodesignações da EJA como fundante nas práticas de educação popular não estatal, junto a grupos e movimentos sociais e populares, há uma profunda adequação da EJA à lógica de aligeiramento e precarização da formação. Experiências como a vivida em Porto Alegre, sob o influxo de governos populares de esquerda, apesar de longevas e de um enraizamento em torno do ideário da educação popular, enfrentaram o enorme desafio de, sob uma nova correção de forças e de redesenho do modelo produtivo, não apenas sobreviver, mas se reinventar sob as novas pressões externas à própria dinâmica das redes públicas.

Carlos Alberto Torres (2003), em uma reflexão instigante, evidencia o quanto está em transformação o modelo de oferta de EJA. Segundo ele, muitos benefícios, em uma perspectiva claramente economicista, vinham sendo valorados para a oferta, ainda que mitigada, na Educação de Adultos, como um investimento em capital humano: a) aumento da produtividade dos alfabetizados e/ou educados; b) aumento da produtividade daqueles que trabalham com os recém-educados; c) expansão da difusão de conhecimento generalista para o indivíduo (importante em matéria de saúde); d) estímulo da demanda por treinamento técnico; e) como um instrumento de seleção de trabalhadores mais hábeis ampliando sua mobilidade ocupacional (TORRES, 2003, p.62) Todavia, a realidade se alterou. A globalização e sua agenda voltada aos interesses do mercado evidenciaram uma tendência crescente de privatização e descentralização da educação pública em todo o mundo e, nesse sentido, não é surpresa, segundo Torres, a constatação de que tal movimento vem afetando também políticas relacionadas à educação de adultos.

A análise do caso da ATEMPA em relação à EJA revela profundas e complexas mudanças que se processaram na última década, como uma desresponsabilização progressiva do Estado pelo atendimento a essa modalidade no espaço escolar e a transferência de formações externas a ela, em geral em programas compensatórios, sob a responsabilidade da sociedade e do privado, voltados à promessa de inserção rápida no mercado de trabalho e certificação. Tal movimento reflete a hegemonia do bloco de poder a que passou a fazer parte o

petismo, que passou a operar priorizando a expansão e acúmulo do capital em detrimento dos direitos da cidadania e a construção de políticas públicas para tal. Sob esse cenário e tensões de projetos é que se debateram intelectuais críticos e suas organizações na esfera do associativismo docente.

6.6 Conclusão: A ATEMPA frente às políticas curriculares

Dada à extensão das partes que compuseram este capítulo, faço uma conclusão acerca das políticas curriculares que foram objeto de reflexão como situações-problemas pela ATEMPA: gestão democrática e organização curricular, inclusão escolar e educação de jovens e adultos e, dentro delas, aspectos percebidos-destacados pelo pesquisador.

Destaco aqui a problemática central que moveu esse trabalho, agora retomada e apresentada sob a investidura empírico-teórica necessária a um trabalho acadêmico. Inicialmente o problema de pesquisa indagava: como se caracterizam as formulações e ações da ATEMPA, a partir dos intelectuais orgânicos coletivos que nela atuaram, em relação às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 2005 a 2012?

Apresento a resposta a essa questão ao elencar dez tópicos com as principais conclusões a que cheguei, ao mesmo tempo em que desenvolvo um breve arrazoado em torno delas.

1. A ATEMPA, ao dar centralidade ao eixo da Gestão Democrática, afirmou princípios, concepções e marcos legais que garantiram a preservação de conquistas obtidas ao longo de mais de três décadas de luta do campo democrático-popular, mas que não avançaram para além do instituído e não relativizaram seu papel frente à macropolíticas externas.

Entre as conquistas obtidas podem ser alinhadas: a) A reversão da contratação emergencial de professores e a manutenção do concurso público para ingresso na carreira docente b) respeito à instância do Conselho Municipal de Educação; c) respeito à autonomia dos Conselhos Escolares e da autoridade das

direções das escolas da RME; d) garantia do processo participativo de elaboração de políticas através do Congresso Municipal de Educação; e) Coibição do assédio moral por parte dos gestores da SMED, sobretudo em relação às direções de escolas e na afirmação do direito à livre organização e participação nas atividades sindicais junto à categoria municipal.

A preservação de tais conquistas, no entanto, foi limitada porque não se relativizaram os mecanismos democráticos existentes em um cenário adverso que inibiu e diminuiu enormemente o poder decisório das instâncias centrados na esfera local (direção escolar, comunidade escolar e município), submetendo-as à ingerência de macropolíticas externas. Nem tampouco se avançou para novas relações de poder para além do instituído.

2. A ATEMPA não enfrentou no período a agônica crise da organização curricular dos Ciclos de Formação, considerada a principal inovação no período do projeto Escola Cidadã, o que contribuiu para uma ampliada e contínua descaracterização de sua proposta inicial por parte dos gestores pedetistas.

Os gestores representantes do trabalhismo de terceira geração evitaram administrar as políticas educacionais e curriculares em Porto Alegre sob o signo da ruptura. Pelo contrário, o paradigma adotado foi o da manutenção pró-forma das propostas curriculares existentes, para, em um prolongado acúmulo de forças, por dentro delas, se fazer lentamente as mudanças desejadas. Conseguiram, sem negar completamente e sem fazer um confronto direto, enfraquecer e mitigar a referência curricular vigente nas administrações anteriores (do PT) para as escolas de Ensino Fundamental.

Se há o reconhecimento da grande importância teórica, política e pedagógica que teve a experiência da Escola Cidadã para o fortalecimento das pedagogias críticas no âmbito de governos locais progressistas, em plena vigência nacional e internacional do neoliberalismo, intriga o silêncio dos próprios trabalhadores e suas organizações a esse respeito sob um cenário adverso.

Em que pese os acertos da ATEMPA em relação a duas das políticas que significativamente trabalham com públicos com perfis de exclusão e direitos negados, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, numericamente o

maior contingente de estudantes, educadores e funcionários das escolas se localiza nas escolas comuns do Ensino Fundamental.

A crise da organização curricular dos ciclos de formação, que se arrasta agonizante por anos a fio, não foi privilegiada nas elaborações e ações da ATEMPA, apesar de englobar a grande maioria das matrículas, escolas e educadores da RME. Embora tenha feito várias conjecturas e chegado a algumas conclusões desde a rede de relações sociopolíticas construídas, essa é uma das questões que a pesquisa não encontrou ainda uma resposta satisfatória, embora os indícios e representações advindas do campo indiquem uma forte hipótese: a de que os Ciclos de Formação e a Escola Cidadã foram e vêm sendo solapados, nas próprias bases, pelos professores-críticos-cidadãos.

O deslocamento de quadros políticos e organizativos que transitam desde as instâncias como sindicatos, ONG's, centros de assessoria, centrais sindicais e partidos para a ocupação de cargos em governos progressistas teve no caso de Porto Alegre uma peculiaridade, a de possibilitar para alguns, concluída a longa experiência de *ser governo*, um retorno a um lugar de origem militante ou a ocupação de um espaço "do outro lado do balcão", como costumam dizer os sindicalistas. Todavia, as marcas da *experiência de classe* e de sua *circularidade política* foram produzindo paulatinamente mudanças nas consciências, nos processos e nos métodos de operar a luta social por parte de militantes identificados com o projeto petista. Essa migração em territórios da política, nos quais as trajetórias e percursos formativos das lideranças são colocados à prova, foram, sem dúvida, onipresentes nos dilemas vivenciados pelo associativismo docente local e está na raiz do silêncio acerca das incongruências dos Ciclos de Formação. Esse fenômeno se deu com ativistas e militantes de diversos campos políticos, mas no presente trabalho, dada a relevância para a pesquisa, o destaque foi dado ao agrupamento petista Democracia Socialista, como sublinho adiante.

3. Ao refutar o enfrentamento da política curricular como um eixo de formulação e ação e essencializar a Gestão Democrática, a ATEMPA acabou por aceitar de maneira incontestada as principais ações que marcaram as gestões pedetistas sob o influxo do *gerencialismo moreno*.

Pode-se afirmar que, ao dar centralidade à Gestão Democrática, os intelectuais orgânicos que dirigiram a ATEMPA acabaram tomando-a como um fetiche. As formulações das lideranças da ATEMPA revelaram claramente limitações e contradições graves ao reiteradamente essencializar os referenciais em torno da Gestão Democrática e negar o enfrentamento com o novo modelo de gerencialismo globalizado sob a batuta da tradição trabalhista e dos seus efeitos nas políticas curriculares.

Podem ser considerados como principais limites e contradições em relação ao tema da gestão: a) uma visão localista da gestão, com uma expressiva valorização dos marcos legais em torno de legislações e normativas no âmbito municipal, criadas no período de governos pedetistas e petistas, de meados da década de 1980 até meados da década de 1990; b) não incidência e intervenção crítica em torno de programas educativos que ampliaram significativamente o estímulo às parcerias público-privadas nas escolas sob a hegemonia do Terceiro Setor e oferta da educação integral de forma precarizada e dissociada da organização curricular existente; c) desconsideração da importância das avaliações externas de desempenho dos estudantes, em larga escala, como emuladoras das políticas curriculares e como prenúncio de novas formas de regulação do trabalho docente; d) personalização e responsabilização dos problemas existentes em relação às políticas educacionais ao perfil da direção da SMED, retirando de foco as influências globais e nacionais sobre as políticas educacionais e curriculares; e) silenciamento acerca dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental instituído pelos gestores da SMED e não incidência em torno do processo de reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares das escolas; e) inexistência de uma política de formação que contemplasse a discussão em torno do processo de reforma curricular fragmentado implementado na RME e a construção de referências alternativas desde a percepção dos trabalhadores em educação.

4. As políticas curriculares relativas à Educação Especial e Educação Inclusiva implicaram na defesa, por parte da ATEMPA, de uma demanda corporativa que foi ampliada para a defesa da Inclusão Escolar de Qualidade como símbolo de uma gramática voltada a ocupar o vácuo simbólico deixado pelo Projeto da Escola Cidadã, por sua vez transmutado, a partir das tensões internas, em uma perspectiva de inclusão multidimensional, crítica, que combinou a educação o

combate às desigualdades sociais com a valorização das diferenças socioculturais em uma perspectiva contra-hegemônica.

A política curricular setorializada da Educação Especial no período analisado se transmutou de uma demanda corporativa para um eixo que transversalizou os distintos níveis e modalidades de ensino na pauta da ATEMPA, que atuou sobretudo junto às escolas especiais, Fórum de Inclusão Escolar, Conselho Municipal de Educação e a CECE na Câmara Municipal de Vereadores. Tal deslocamento se deu, mantendo, na maior parte do tempo, a ATEMPA como uma apoiadora da iniciativa, bastante segmentada e assegurando forte protagonismo e convergência por parte do gabinete parlamentar da vereadora Sofia Cavedon (PT).

O conceito de inclusão escolar nos documentos da ATEMPA foi utilizado inicialmente como um modo de configurar, de maneira restrita, o debate em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, tal como ele vinha se apresentando desde as referências cunhadas nos marcos legais e nas produções teóricas elaboradas sobre o tema advindo do campo da Educação Especial desde a década de 1990. A utilização desmesurada da antinomia exclusão-inclusão acabou de certo modo empobrecendo a própria perspectiva do associativismo docente, que ficou refém de uma demanda que foi acolhida e naturalizada, mas não politizada e ressignificada, a não ser ao final do período estudado, quando um novo cenário político se abriu.

Houve, no entanto, uma ressemantização do termo com a ampliação do seu sentido por parte dos ativistas, sob uma crise de referências do que havia caracterizado em outros tempos as gestões das Administrações Populares. As lutas por gestão democrática e pela inclusão escolar de qualidade acabaram sendo alçadas, portanto, a condição de baluartes simbólicos de referências político-pedagógicas a serem buscadas, mais ainda assim sob uma lógica integracionista e assimilacionista, sem potencializá-los em uma perspectiva contra-hegemônica. A demarcação de distintas compreensões em torno do conceito de inclusão no seio da própria ATEMPA, sob o influxo de um multiculturalismo crítico, só se manifestou com força ao longo do ano de 2012 sob as tensões de coletivos que conduziram a disputa política da condução da ATEMPA em uma outra direção.

5. A Educação de Jovens e Adultos foi uma das políticas curriculares vigorosamente destacadas pela ATEMPA desde a base das escolas, na defesa da manutenção da modalidade, defesa do projeto pedagógico das Totalidades de Conhecimento, regulamentação legal e representação institucional, com vitórias organizativas significativas no período e que destoaram da condução geral da direção da ATEMPA por expressar posições distintas dos intelectuais orgânicos que nesse espaço atuaram, orientados por perspectivas contra-hegemônicas.

A Educação de Jovens e Adultos na ATEMPA teve um papel significativamente distinto das demais políticas analisadas ao longo do período. Um conjunto de características foi decisivo para uma maior organização, mobilização e formulação crítica dessa frente: o forte enraizamento nas referências da educação popular crítica e contra-hegemônica, a incidência de educadores que haviam participado ativamente no processo de construção da proposta pedagógica no período das gestões petistas e um corte político-pedagógico mais radicalizado por parte dos ativistas que representaram os colegas junto à ATEMPA, críticos à condução do grupo majoritário petista.

A existência de uma oposição organizada, a partir de 2008, atuante e propositiva, fez com que em muitos sentidos pudesse ser esgarçado o debate e a participação ampliada dos educadores da EJA, forçando a níveis maiores de democracia interna na ATEMPA.

A inflexão em direção ao pólo classista, representada pelo fortalecimento do campo da CSP-Conlutas, a partir do papel destacado do grupo Democracia e Luta (PSTU), militantes do PSOL e independentes, abriu um novo cenário para o movimento associativo na rede municipal de Porto Alegre, que teve o apoio de parte da direção da ATEMPA (Gestão 2010-2013), integrante do CEDS, que se deslocou da aliança com o campo petista para fortalecer coalizão da CSP-Conlutas. A incidência de um agrupamento que, embora pequeno, expressava um compromisso político anti-sistêmico, claramente anticapitalista e dentro de uma perspectiva e de um horizonte genericamente denominado de socialista, com um debate menos condescendente do que as posições do campo petista, certamente foi um elemento que colocou em xeque as discussões e posições marcadas pela conciliação, pelo imediatismo e para além das fronteiras legais, que tanto marcou o período. Isso fez com que ações, como aquelas levadas a termo em relação à EJA tivessem um maior nível de enfrentamento ideológico, como no caso dos recursos públicos destinados

ao Sistema S, as críticas ao PROJOVEM, nas denúncias de colaboracionismo dos Fóruns de EJA e na subordinação às agendas do governo federal. A consistente formação do grupo da EJA não descurou, entretanto, do central: o debate de natureza pedagógica e curricular, que perpassou todo o período com forte incidência no campo da EJA.

A partir do aumento da tensão interna por parte de intelectuais orgânicos coletivos de orientações contra-hegemônicas, a ATEMPA passa a assumir paulatinamente as contradições do modelo analítico centrado na gestão local e a incidir sobre as políticas curriculares globais, para além da EJA, que se articulam à esfera local, expressas na síntese elaborada pelos gestores da SMED: o entrelaçamento dos eixos da integralização educacional, na inclusão escolar, na atenção ao conhecimento escolar e na gestão de resultados.

6. O localismo e isolacionismo do associativismo docente autocentrado na realidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sem uma maior participação e incidência junto aos movimentos de associativismo e sindicalismo docente, movimentos sindicais e movimentos sociais e populares, produziu uma abordagem reducionista no enfrentamento das políticas curriculares cada vez mais globalizadas e sob a ingerência de organismos internacionais orientados pela lógica do mercado.

A história da ATEMPA é marcada no período por um isolacionismo político acentuado em relação aos processos organizativos dos trabalhadores em educação e do conjunto da classe trabalhadora. As experiências pioneiras dos anos 1980 e início dos anos 1990, de inserção no debate maior no cenário educacional, se tornaram momentos distantes e que não foi dada sequência nem aprofundamento nos anos seguintes.

Muito embora seja possível reconhecer alguns momentos nos quais a ATEMPA assume para si a tarefa de buscar articulações mais amplas, pode se afirmar que uma das marcas do período estudado é um certo apego a uma visão paroquialista de fazer política.

Embora a ATEMPA tenha conseguido se fortalecer e ao mesmo tempo fortalecer o SIMPA, em uma importantíssima luta associada junto à categoria municipal, fazendo a boa luta e auferindo conquistas importantes, seja em relação às condições de trabalho, carreira e salário, não se verificou incidência nas lutas gerais dos trabalhadores em educação, nas lutas do funcionalismo público como um

todo, dos movimentos sociais e populares e da sociedade mais ampla. Não se vinculou e nem propôs a participação em nenhuma central sindical e popular, ou mesmo na Confederação dos Trabalhadores em Educação, a principal referência nessa área. Tampouco construiu formulações que expressassem leituras críticas da educação como parte de uma totalidade social ou de proposições que buscassem a referência em projetos societários mais amplos e alternativos ao projeto hegemônico. As relações possíveis entre o classismo, o feminismo, o ecologismo, as lutas antirracistas e anti-homofóbicas, em torno da diversidade sexual, das culturas originárias, parecem não ter se encontrado com o associativismo docente. Questões centrais não apenas na conjuntura recente, mas estruturais na profissão docente, como a própria identidade de gênero, especialmente em se tratando de uma categoria de trabalhadoras em educação, não foram abordadas. Paradoxalmente, em um período de grande afirmação e visibilidade de lutas de caráter anti-opressivo no tecido social, a ATEMPA parece não ter sido um espaço privilegiado pelos seus militantes para a interface com as políticas curriculares. Uma das hipóteses que possivelmente possa explicar isso seja a própria concepção das direções que estiveram presentes no período, ainda refratárias a esse debate.

Os movimentos docentes que se organizam em torno de uma base local, como é o caso da ATEMPA, sem uma participação no âmbito de Centrais Sindicais, Confederação de Trabalhadores em Educação e quiçá, Associações e Redes Internacionais de Trabalhadores em Educação e congêneres, acabam padecendo de um localismo e particularismo que reduz as possibilidades de compreensão do fenômeno em curso: o da crescente globalização de mercados educacionais (SASSEN, 2010; TEODORO, 2011). É claro que participar dessas instâncias não é garantia de uma nova prática e de nenhuma transformação mágica, até porque elas representam muitas vezes uma subordinação política ao paradigma do consenso, mas sem elas e sem a luta dentro delas possivelmente as discussões locais serão insuficientes para enfrentar o tipo de reformas do Estado e da educação que está se gestando desde um outro lugar⁵⁶², muito distante do birô de onde senta a Secretária de Educação do município, acompanhada de seus assessores.

562 Essa é uma reflexão que vem permeando o debate em alguns movimentos sociais contemporâneos. Trago aqui o exemplo elucidativo do MST. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no início dos anos 2000 afirmava que doravante passaria a desenvolver uma luta em um plano mais amplo. Não se tratava mais de ver como inimigo caricato o latifundiário ignorante, improdutivo e reacionário, mas as grandes empresas transnacionais que ao se associarem ao modelo de

Robertson (2012b) é uma das autoras que vem alertando para o quanto há um processo cada vez mais direcionado de governança global do trabalho docente, que se não é um fenômeno novo, assume um patamar sofisticado, com a ação de poderosas agências internacionais multilaterais, como a OCDE e o Banco Mundial, interferindo nos sistemas educacionais nacionais desde o estabelecimento dos atributos do que é ser um “bom professor”, das condições de trabalho e salário e, principalmente de seu desempenho a partir de padrões de mensuração competitivos criados. (ROBERTSON, 2012b, p.19). Portanto, a recomendação de Leher (2010c, p.410), faz muito sentido. Diz ele que as lutas dos trabalhadores que se reivindicam comprometidos com a emancipação humana têm o desafio, frente a uma educação minimalista vigente, de “alargar o campo de alianças, inserindo a luta pela educação pública unitária na agenda das lutas sociais mais amplas contra a mercantilização da educação.”

7. A crise do Programa Democrático-Popular dos governos locais petistas impactou fortemente as referências de intelectuais críticos progressistas que viveram entre a orfandade de uma referência local e a adoção de um reformismo moderado desde o alto.

A análise das posições dos intelectuais orgânicos coletivos, agrupados em torno da ATEMPA, revela os limites programáticos nos marcos do Programa Democrático-Popular, que haviam sido balizadores do projeto educativo do campo petista nas décadas de 1980 e 1990.

O raciocínio que desenvolvo aqui, na esteira da análise de Machado (2012), é que houve claramente a configuração de uma crise do Programa Democrático-Popular que durante quase duas décadas orientou as diretrizes e ações dos gestores em torno de compromissos políticos petistas. E tal crise se reflete na ação

exploração do agronegócio passaram a controlar todo o comércio de commodities agrícolas e deter o controle dos fertilizantes, agrotóxicos, sementes, o comércio de equipamentos agrícolas. Eram eles então os verdadeiros e poderosos inimigos os quais se deveria combater sem trégua. Dessa análise derivou a sua participação e a difusão das lutas no Brasil da Via Campesina e para todo o mundo das lutas do MST e mais tarde de um outro conjunto de movimentos sociais e populares do campo. A chamada, que a mim agrada, e que penso traduz de maneira bastante eficaz essa nova etapa de transnacionalização das redes de movimentos sociais está sintetizada no distíco da Via Campesina: “*Globalizar a luta, globalizar a esperança*” Para maiores informações sobre a gênese e organização da Via Campesina sugiro a consulta do bem fundamentado artigo de Niemeyer (2007) e para uma visão mais aprofundada acerca da globalização do campesinato em escala global, o livro de Desmarais (2013). Sobre o MST há uma gama bastante grande de produções, mas sugiro a leitura introdutória na voz do próprio Movimento, que fez uma síntese preparatória para o seu mais recente Congresso (IV), em fevereiro de 2014, na qual historiciza sua caminhada (MST, 2013).

de intelectuais orgânicos identificados com esse projeto e que ocuparam espaços de representação associativa e sindical, respectivamente junto à ATEMPA e ao SIMPA. Evidências da perda de referências programáticas puderam ser percebidas em diferentes passagens das entrevistas realizadas e na análise da documentação coligida.

A história do associativismo docente na RME de Porto Alegre está indissoluvelmente ligada ao que identifico como um movimento pendular, em especial desde a reorganização da APMPA no início da década de 1980. Esse movimento, por questões conjunturais, foi orientado desde as formulações de intelectuais orgânicos vinculados a grupos políticos de esquerda e, em especial, à Democracia Socialista, que ora acentuou o papel da Associação como uma legítima representante das lutas da categoria, ora fez o pêndulo se deslocar para o outro extremo, quando as experiências de gerir espaços políticos dentro do Estado, como foi o caso da SMED/PMPA e do ME/GOVERNO FEDERAL, foram considerados como prioritários em relação à luta associativa sindical, que acabou por sofrer um efeito desmobilizador. Nessa seara também se insere a ocupação dos espaços de representação, como os Conselhos de Direitos e o Parlamento, trincheiras valorizadas na disputa política ao longo de duas décadas.

Como substrato que fornece energia a esses movimentos, reconheço a existência de uma formulação acentuada de natureza política, mais do que pedagógica, em torno da concepção do papel das lideranças políticas no fortalecimento de uma estratégia que se reivindicou inicialmente como contra-hegemônica. Como se diz usualmente, *o hábito faz o monge*, e a experiência longeva do Partido dos Trabalhadores à frente da Administração Municipal, suas possibilidades de ação e seu papel fizeram com que a ATEMPA fosse esvaziada de seu papel inicial, o que deu margem para que outros agrupamentos minoritários entre os educadores municipais, identificados como integrantes do PCB, PC do B e CEDs viessem a ocupar o vácuo deixado pela migração de quadros petistas para o interior da gestão da Prefeitura Municipal e em especial a SMED.

Com o fim do ciclo das gestões das APs, a partir de 2005, a ATEMPA volta a ser valorizada por grupos petistas, em especial a corrente Democracia Socialista, que retoma sua organização de base, mobiliza-a através de seu mandato no parlamento, vence as eleições de 2007 e se mantém até 2013 como grupo amplamente

majoritário na direção da ATEMPA. Todavia, com a mudança dos tempos, essa nova direção teve dificuldades de formular um discurso que pudesse enfrentar efetivamente as duas novas frentes que viriam a atingir os municipais: as políticas federais, com um “fogo amigo”, e as políticas municipais, como um “*fogo meso-brando, meso-forte*” de um agora novo aliado político na esfera mais ampla⁵⁶³, o PDT⁵⁶⁴.

Frente a modelos em disputa, o de um passado recente, à época das Administrações Populares, no qual não se reconhecia mais legitimidade e validade plena, e outro, novo, fruto da governança de novo tipo, mas com forte apoio popular, do qual se reconhecia limites e incongruências, a categoria dos educadores municipais parece não ter conseguido formular uma síntese, nem reativa, nem tampouco propositiva, que atualizasse sua agenda em relação a alguns dos eixos centrais que incidiram sobre a organização curricular das escolas no período analisado.

A direção da ATEMPA, seja por inércia, seja por concordância político-ideológica e programática, acabou por realizar a legitimação de ações que afetaram não de forma marginal, mas centralmente, as políticas curriculares do período, tais como a Educação Integral precarizada e destituída de projeto pedagógico, as avaliações de desempenho em larga escala e padronizadas dos estudantes e a introdução das parcerias público-privadas no cotidiano escolar.

563 Nos anos recentes, aos quais esta pesquisa se dedicou, 2011 e 2012, esse processo ganhou um novo componente que só aumentou a pressão e o calor desses “fogos”, que foi a vitória do candidato Tarso Genro (PT) ao governo do estado do RS, que contou com o apoio decisivo, em segundo turno, do PDT. Um dos próceres do PT no Rio Grande do Sul e líder maior da tendência Democracia Socialista e Presidente do PT estadual, Raul Pont, em entrevista concedida à Marco Aurélio Wessmeyer, da Revista Sul21 e replicada em sua página na Web da Assembleia Legislativa, na condição de Deputado Estadual, defendeu veementemente (estou me referindo a 2013) a aliança política de longo prazo entre PT e PDT no estado do RS. (PONT, 2013); aliás, uma posição radicalmente distinta daquela presente em outra publicação do autor no nascedouro do PT, no qual apontava o PDT como um partido burguês (PONT, 1985, p.179).

564 O PDT, apesar de apoiar o candidato Ciro Gomes nas eleições nacionais de 2002, que obtém um 4º.lugar, apoia Lula da Silva no segundo turno. Vencedor, o ex-metalúrgico, convida o PDT a compor o Ministério das Comunicações, com Miro Teixeira, que fica um ano no governo, saindo após discordâncias do partido com os rumos do governo. Nas eleições de 2006 reproduz a mesma tática, agora com a candidatura própria de Cristóvão Buarque e um novo apoio a Lula no segundo turno. De lá para cá tem dirigido com diferentes nomes o Ministério do Trabalho e Emprego, além de outras estatal, além de fazer parte da base do governo no Congresso Nacional. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Democr%C3%A1tico_Trabalhista. Acesso em 26 de maio de 2014.

8. O moderantismo petista sob o influxo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff foi um fator de decisiva influência no rebaixamento das críticas às políticas curriculares nacionais e globais por parte dos intelectuais que integraram a direção majoritária da ATEMPA, identificados fortemente com tal projeto.

Um das ideias-força vigorosas que na pesquisa foi destacada é que a conjuntura de retração dos intelectuais críticos, dado ao pertencimento e identidade política, cultural e simbólica de parcela significativa da intelectualidade com o projeto representado pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, fez com que a ação associativa sindical fosse marcada por uma tensão permanente entre o apoio e a negativa de algumas das políticas curriculares dos gestores locais, e ao mesmo tempo a renúncia da análise e das conexões críticas com as políticas educacionais e curriculares do governo federal.

O discurso que tomaria grande importância no tabuleiro das articulações e do jogo político em torno do “projeto nacional”, o qual subordinaria os projetos estaduais, regionais e locais, acabou, de fato, impingindo uma lógica até então não experimentada, a de um arrefecimento do vigor da verve crítica e a adoção do paradigma do consenso, em detrimento daquele que afirma o conflito, característico do sindicalismo combativo. Para analistas como Sader (2013), reside no âmago dessa concepção uma comparação intrínseca com o período de gestão anterior que acaba justificando o governo petista, nem sempre pela concordância com as orientações e políticas adotadas, mas pela oposição em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso, consideradas “bem piores”, o que acabaria legitimando as políticas atuais.

Uma análise panorâmica desde o contexto latino-americano, como a fizeram Torres (2000), Tiramonti e Filmus (2001), Gentili e Suárez (2004) na década de 1990 e Gindin (2013a) na década de 2000, evidencia que o conflito reforma-docentes e governo-organizações de docentes tem sido a norma na regra e não a exceção. Todavia, a existência mais recente, dos anos 2000 em diante, de governos de centro-esquerda, em composições baseadas em larga coalizão de partidos e interesses na América Latina, tem trazido sérios desafios ao associativismo e ao sindicalismo docente.

As posições do Governo Lula são aqui centrais para esse entendimento na medida em que, segundo grande parte dos analistas críticos (FILGUERAS,

PINHEIRO, PHILIGRET, BALANCO, 2010, BOITO JR, 2012) o governo optou pela manutenção e aprofundamento do modelo de desenvolvimento liberal-periférico associado ao grande capital, com manutenção das políticas macroeconômicas ortodoxas: superávit baseado na reprimarização da economia, altíssima taxa juros bancários, beneficiamento do capital especulativo e aliança com o agronegócio, com largas benesses aos partidos de centro e de direita para “garantir a governabilidade”, ainda que tenha criado e ampliado políticas compensatórias destinadas aos setores subalternos e excluídos, frutos do novo consenso sintetizado na fórmula eufemística “crescimento com distribuição de renda”.

Em análise recente, mesmo intelectuais que vinham tendo um alinhamento discreto às políticas dos governos petistas vêm reconhecendo publicamente seus limites, como é o caso de Frigotto (2011, 2014), que faz um balanço da década de 2000, com base nas contundentes críticas de Francisco de Oliveira.

Concluído o governo do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva e com a continuidade de sua sucessora Dilma Rousseff, pode-se afirmar que não houve mudança estrutural no projeto dominante da classe burguesa brasileira. A opção que vem se solidificando é a do nacional desenvolvimentismo e que, ao contrário de ruptura com a classe dominante e seu projeto societário, governa condicionado por ela. (FRIGOTTO, 2014, p.67).

Mais do que um diagnóstico crítico quanto às orientações gerais do governo importa perceber como essa opção repercute em meio às forças sociais contra-hegemônicas, no campo da luta da classe trabalhadora. Para esse mesmo autor, os espaços que expressaram essa tomada de consciência organizativa, como sindicatos, movimentos sociais e partidos, “perderam ou arrefeceram a capacidade de pautar a agenda política. Avança, pelo caminho contrário, mediante a ideologia neoliberal e pós-moderna, uma profunda despolitização e mascaramento dos conflitos” (FRIGOTTO, 2014, p.69).

A crítica se tornou um blefe e o pragmatismo só não reinou absoluto porque vozes de intelectuais críticos se fizeram ouvir, ainda que tenham precisado gritar em altos brados. Como nos lembra de maneira acertada Almeida (1998), no contexto de uma reflexão de grande importância, o sentido de um horizonte estratégico na luta política:

Não será abrindo mão de propagandas, símbolos e formas de lutas que os trabalhadores e a esquerda conquistarão novos espaços na sociedade e no Estado. (...) Quem quer a transformação social precisa identificar o que há

de contra-hegêmonico (resistente, latente ou emergente) e potencializá-lo, combinando as ruas, os espaços existentes no Estado, a mídia. (...) É preciso discutir as implicações estratégicas que esta tem na luta popular e as formas de construir a contra-hegemônia: contra ela, com ela e através dela. (ALMEIDA, 1998, p.97).

O pesquisador e ativista baiano, na passagem destacada, faz uma alusão significativa, que está implícita no texto: a existência de uma disposição e vontade política de alinhar-se a um projeto histórico alternativo ao existente, de caráter contra-hegemônico, do qual aos intelectuais críticos cabe identificar os sinais a serem potencializados em uma luta combinada. Não parece ser o caso do período analisado na ATEMPA.

A discussão em torno dos projetos históricos subjacentes nas lutas sociais, políticas e educacionais é de grande revelância, pois ela informa a delimitação do tipo de transformação social pretendida e as formas de fazê-la, para além das generalidades. Apoio-me aqui nas reflexões de Luis Carlos Freitas (1987) para evocar uma reflexão de fundo sobre o assunto e que neste texto é fulcral:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma "cosmovisão", mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. Tais projetos fornecem base para a organização dos partidos políticos. (FREITAS, 1987, p. 123).

Coincidentemente, o período recortado nessa análise, dois quadriênios na gestão do pedetismo conduzindo as políticas educacionais do município, se encontra com o período no qual o Brasil viveu a era Lula da Silva, sob o comando do Partido dos Trabalhadores. Por isso enfrento o desafio de fazer uma caracterização das ações da ATEMPA sem descurar dessa tensão que atravessa o período.

O lulismo, como um fenômeno político recente, ainda é um tema pouco estudado, mas sem dúvida sua presença como um mito e ao mesmo tempo como uma referência ativa no tabuleiro político, mobiliza forças e o imaginário social de multidões. O que não é, em absoluto, algo a ser desprezado para qualquer pesquisador atento à dimensão política mais ampla e suas influências no meio associativo sindical.

Tomo aqui três estudos que se dedicaram a desenvolver análises consistentes e originais sobre essa realidade: Ab´Sáber (2011), Singer (2012), e

Ricci (2013). Os três textos, plurais, concordemos ou não com eles, nos ajudam a pensar e ampliar a nossa análise. Apesar das distintas referências e das ênfases dadas, nossos interlocutores têm pelo menos dois pontos em comum: o reconhecimento do lulismo como um fator de mediação entre os interesses do capital e as expectativas de mobilidade e consumo das classes populares e o distanciamento que simbolizou das referências petistas que edificaram o fenômeno Lula da Silva e as profundas mudanças causadas durante o seu período de gestão governamental. Passo a seguir a comentá-las.

André Singer (2012) explora, desde dentro, as raízes sociais e ideológicas do lulismo que, para o autor, se assentou originalmente no lastro proporcionado pela classe média e classe média alta e só com as experiências de governo deslocou-se para ser sustentado pelo eleitor de baixa e baixíssima renda, historicamente desconfiado do radicalismo petista. Singer identifica genericamente algumas das transformações ocorridas no PT em seus programas a partir de 2002 e destaca, sem esconder seu otimismo, como Lula capitaneou um *reformismo fraco* em torno de um projeto de crescimento econômico com uma lenta redução das desigualdades sociais, uma espécie de amalgamento de diferentes extratos de classes e classes sociais em torno de uma política econômica conservadora, associada a uma concertação social que evitou a todo o custo o confronto com o capital.

Já o psicanalista Ab'Sáber tem o trabalho que considero o mais instigante, ainda que se distinga por seu caráter ensaístico. A envolvente e desconcertante análise de Ab'Sáber (2011) pode ser uma chave de leitura para esse fenômeno, menos pela análise das raízes históricas e mais em seu significado social. Lula governou *a favor de tudo e contra ninguém*, em um pacto social que beneficiou, em escalas proporcionais, tanto os barões do capital como as camadas médias sedentas de consumo *kits* e os *lascados*, os miseráveis eternamente esquecidos.

A ativa busca de Lula e do seu *staff* em torno do consenso social sepultou qualquer imagem fugidia que lembrasse o conflito e a imagem do Partido dos Trabalhadores com a perspectiva de luta de classes, transformado finalmente em novo agregado no sistema de conciliação conservadora brasileira. A inserção na tradição política imoral, fisiológica e clientelista e a guinada ao centro é reveladora, portanto, de uma operação habilmente construída em torno de uma nova configuração do bloco hegemônico. Aquele que representou essa capacidade de

servir a vários senhores, distintamente, é claro, e inscrever em seu próprio corpo e sua linguagem carismática esse compromisso, como assinada Ab´Sáber (2011) foi o próprio Lula, que se reconstrói a si mesmo como um ídolo pop e ao mesmo sinaliza o caminho: a via da universalização do consumo, a celebração máxima da indústria cultural global, mantendo, sob rédeas curtas, as bases do modelo de desenvolvimento concentrador de renda e riqueza.

Pois bem, creio que podemos afirmar que muitos dos sindicalistas ficaram enfeitiçados por esse canto. O canto da inclusão social *genérica*, de uma nova ordem, *dentro da ordem*, da possibilidade de uma concertação social baseado em um aparente *ganha-ganha, sem mortos e feridos*.

Isso se refletiu também nos programas dos governos federais no âmbito da educação. Sua lógica imantou verdadeiramente e colocou em sua órbita aqueles que se renderam ao *fascínio* do líder, do *nosso guia*, nas palavras do jornalista Elio Gaspari, que conduziu a um pacto interclassista *nunca antes visto nesse país*. Para Ab´Sáber, muitos ficaram presos ao imaginário épico, sobretudo as classes médias críticas, ao objeto de transferência e que o sustentava para o trânsito social. Esse imaginário, segundo o autor:

(...) foi o do *bom selvagem* civilizado e civilizador, antiburguês garantido por estrutura de classe, que portava o conhecimento prático, social e econômico perdido para a esquerda teórica encastelada na Universidade, o trabalhador popular com integridade para demandar justiça, e cuja demanda em si mesma já era o próprio ato de justiça, o do revolucionário político hábil e superior do imaginário da esquerda – de Blanqui, Lenin, Che, Fidel – com seus ecos messiânicos de longuíssima duração que alcançavam o fundador do espírito de todos eles, Jesus Cristo. Lula era o trabalhador urbano articulado e portador da verdade, que havia sido calado por Paulo Martins e pelo golpe militar em uma famosa cena de *Terra em Transe*, de Glauber Rocha, e que desrecalcava finalmente a própria voz histórica. (AB´SÁBER, 2011, p. 39. Itálicos no original).

Ao ficarem reféns desse imaginário construído e enraizado ao longo de mais de duas décadas, associado à aceitação da lógica do consumo desmedido – de ideias, projetos, programas, iniciativas - muitos dos ativistas acabaram por assimilar de maneira incontestemente iniciativas que vinham de encontro do que se pregava como algo desejável em termos de políticas educacionais e curriculares.

Embora discorde das conclusões de Ricci (2013), o terceiro dos autores destacados, que enxerga no lulismo uma forma de reinvenção do estatal-desenvolvimentismo positivado, uma espécie de engenharia política baseada nas benesses concedidas aos despossuídos e marginalizados, mas sustentada

sobretudo na chamada “nova classe média” brasileira (um embuste originado no marketing político e repetido como verdade), o autor traz uma instigante contribuição quando discute no último capítulo de seu livro, os desafios para aqueles que atuam em torno da Educação Popular a partir da era Lula da Silva. Ricci aponta que a nova realidade do lulismo trouxe três possibilidades no rearranjo da representação dos movimentos sociais: a) o afastamento das lideranças em relação aos movimentos sociais de onde eram oriundos e a submissão à lógica da burocracia pública, uma espécie de cooptação institucional; b) um duplo discurso: distanciamento da imagem de apoio ao governo, com declarado compromisso com “as bases”, mas que na verdade se manifesta como um apoio velado, em um jogo discursivo baseado no equilíbrio: denúncia e apoio; c) a limitação da pauta das lideranças, focada na representação restrita aos interesses de um movimento social específico (RICCI, 2013, p. 302).

.A partir desse enquadramento sugerido é possível perceber claramente que a direção majoritária da ATEMPA no período optou claramente pela terceira das possibilidades: uma conformação dentro de uma área restrita, em uma tentativa de revitalizar o que chamou dos pilares da gestão democrática, com as baterias voltadas ao novo inimigo: os governos peemedebistas e pedetistas de Fogaça-Marilú e Fortunati-Jurach.

Razões para isso não faltaram, como vimos com atenção no capítulo III.

Não se trata, como poderia parecer em uma análise superficial, de uma degenerescência moral ou de uma traição de classe por parte de alguns dirigentes dos quais a pesquisa trata. Embora existam as dimensões da responsabilidade pessoal e da ética e moral nas escolhas realizadas, trata-se de uma transformação mais ampla ocorrida no próprio seio da esquerda, em especial daqueles identificados com o PT e militantes em suas correntes políticas. Uma espécie de nova síntese do novo momento político vivido – a perda da referência, profundamente alimentada no superdimensionado êxito das gestões nos governos locais, a nova pactuação e aliancismo de classe, o rebaixamento programático e a continuidade e aprofundamento de políticas que marcaram os governos neoliberais antecessores parecem atenuar em muito as conquistas havidas e, de certo modo, desarmado a militância no meio associativo sindical.

A direção petista da ATEMPA, ao dar centralidade para o processo de gestão educacional na relação com a SMED, imantada na defesa das conquistas dos anos 1980 e 1990, mas silente frente às grandes transformações do *gerencialismo moreno*, se subordinou a lógica social-democrata e reformista, em um adesismo à moderada agenda governamental lulo-petista.

Ao se eximirem de fazer um balanço crítico do período vivido - estou me referindo a um interregno de oito anos, portanto duas gestões à frente da municipalidade, no qual o trabalhismo se afirmaria na área educacional – os dirigentes da ATEMPA perderam a chance de fazer os debates centrais para a categoria e acabaram contribuindo para o fortalecimento de um novo padrão de regulação das políticas curriculares.

Há, de maneira mais precisa, outro fator crucial para o entendimento das opções político-ideológicas para explicar as opções da direção majoritária da ATEMPA no período de gestão pedetista na educação do município e de condução petista no Ministério da Educação. Trata-se do transformismo da corrente Democracia Socialista, principal responsável pela virada programática que já vinha se processando, mas que teve uma mudança acentuada no período.

9. O transformismo da corrente política Democracia Socialista em direção ao centro do espectro político petista e à governabilidade foi elemento central para o não enfrentamento da ATEMPA do gerencialismo moreno e o efeito-lareira que propiciou a convergência na execução de projetos e programas pedetistas e petistas.

A crise do programa democrático-popular, que fora assentado em experiências locais nos anos 1990, solapado pelas políticas de gestão do governo federal, deixou os militantes e ativistas literalmente perplexos, sem saber *o que e como* responder a essa contradição, em um momento em que a construção de um novo bloco hegemônico se fortalecia, garantindo um ciclo de governabilidade de média duração.

Para Mauro Iasi (2012), que fez uma profunda e extensa análise da trajetória do PT desde um conjunto muito expressivo de depoimentos e entrevistas, além de percorrer as resoluções dos Encontros e Congressos do partido, de sua fundação até a chegada ao governo federal, trata-se de compreender como a classe trabalhadora produziu sua inicial negação da ordem do capital para depois ir

produzindo seu amoldamento à ordem capitalista, sem negá-la, ao mesmo tempo em que se institucionalizava e burocratizava. Uma inflexão estratégica para o reformismo, aos moldes de uma revolução democrática burguesa encerrada em si mesma, com o empobrecimento e deformação das experiências mais radicais e transformadoras completa o quadro traçado pelo autor.

Essa história, que migra da negação ao consentimento, presente na trajetória de um partido político de esquerda, também está presente nas organizações da classe trabalhadora. As contradições presentes nas representações dos dirigentes de uma associação docente são, portanto, reveladoras de uma transmutação programática e de projeto histórico mais amplo do que a dimensão curricular em si. Ela implica em uma reformulação do caráter estratégico das mudanças pretendidas, produzidas em um lugar social e político externo à prática docente e organizativa – a tendência, a coalizão de uma frente de militantes partidários, o partido, o gabinete parlamentar.

O PT, que esteve à frente da experiência de governo da capital dos anos 1990 tinha traços que foi aos poucos perdendo: o compromisso com uma governabilidade assentada na mobilização popular, na radicalização da gestão democrática e a cogestão com base na participação ativa da cidadania.

Eurelino Coelho (2012) é um dos pesquisadores que fez um trabalho magistral a esse respeito ao realizar uma verdadeira exegese de uma parcela extremamente importante da esquerda brasileira. O historiador baiano reconstitui em detalhes, através de uma impressionante pesquisa documental, a trajetória, ao longo de duas décadas, de duas organizações que, apesar de radicalmente distintas em suas origens se aproximariam anos mais tarde: a Articulação e o coletivo organizado inicialmente em torno do PRC, compondo o que ficou conhecido como o campo majoritário do Partido dos Trabalhadores. Para esse pesquisador, a profunda reviravolta teórica, programática, de conceitos, de perspectiva de análise, de propostas de atuação, de formas de organização e práticas desses agrupamentos implicou no abandono das referências marxistas que as orientavam e um progressivo atenuamento da leitura e amparo na luta de classes como referência para a constituição do projeto político desejado. É o que Coelho denominou, a partir

de uma leitura muito própria de um conceito de Gramsci, de *transformismo*⁵⁶⁵ das lideranças intelectuais petistas na direção de um projeto voltado para a manutenção e adaptação à ordem capitalista vigente. Nas suas próprias palavras “O campo majoritário do PT foi atraído e absorvido pela hegemonia burguesa, num contexto de ofensiva da classe dominante e de fragilização da condensação e concentração orgânica da classe trabalhadora.” (COELHO, 2012, p. 329).

Esse fenômeno não afetou apenas os agrupamentos analisados. Em graus distintos, parcela significativa, senão majoritária, da esquerda viveu essa metamorfose e que não apenas respinga, mas afoga a própria prática sindical na mesma lógica. Lembremos que o Campo Majoritário do PT não tinha esta denominação à toa, já que desde há muito controlava o próprio partido, ainda que alguns agrupamentos ainda insistissem no bordão de que se tratava de um “campo em disputa”⁵⁶⁶.

Para Angelo (2008), que pesquisou a história da Democracia Socialista desde seu nascimento, essa organização não fez um caminho distinto daquele do PT, se integrando cada vez mais à institucionalidade e afastando-se progressivamente de

565 Para Gramsci, o autor que criou a expressão, presente nos Cadernos do Cárcere, *transformismo* é uma associação entre dois campos políticos, através dos quais a classe dominante atrai, incorpora e assimila os intelectuais orgânicos dos outros grupos sociais, seus dirigentes políticos e ideológicos, esvaziando sua postura crítica e decapitando as forças sociais oponentes à sua direção (GRAMSCI, 2002, apud SOARES, 2013, p. 548). Com esse movimento haveria, segundo Soares, a conservação da ordem numa qualidade superior, pois as contradições sociais e a luta entre as classes não desdobram no plano da luta política e ideológica, ficando como que “congeladas” no plano político (GRAMSCI, 2002: 63). Em Eurelino Coelho (2012), autor no qual identifique proximidade, o transformismo é redefinido como: “1. absorção, em caráter individual ou “de grupo” e obtida por diferentes “métodos”, de intelectuais (“elementos ativos”) das classes subalternas pelas classes dominantes. Nele estão implicados: 2. A modificação “molecular” dos grupos dirigentes, sua ampliação e 3. A produção da desorganização política das classes subalternas. A concepção do transformismo como mecanismo de atração de intelectuais exige, por fim, que se considere o 4. poder de atração de cada classe, que varia principalmente em função da sua “condensação ou concentração orgânica” (COELHO, 2012: 301). Para esse autor, essas características, que compõem um dos elementos centrais da construção da hegemonia, têm estado presentes na contraditória opção dos intelectuais do PT que se deslocaram no terreno da luta de classes e formam atualmente o bloco político conhecido como campo majoritário do PT. Percebo ainda que esse fenômeno, com evidentes especificidades, também tem se dado entre aqueles operadores, intelectuais orgânicos de esquerda, em instâncias intermediárias, como os dirigentes de associações e sindicatos subordinados a essa lógica de atração que o partido e suas tendências internas produziram.

566 Valter Pomar, dirigente petista e oriundo de uma importante linhagem de ativistas de esquerda, produziu um trabalho corajoso e honesto em sua tese de doutoramento que recomendo à leitura (POMAR, 2005). Nele faz uma ampla reconstituição da formação do PT, até sua progressiva adaptação à institucionalidade, com sua redução do debate estratégico, rebaixamento programático e a cedência de terreno à hegemonia burguesa, aceito tacitamente pela maioria do partido, o que ele chama de *moderantismo*. O trabalho analisa criticamente ainda os primeiros anos da gestão de Lula da Silva como presidente. Seu olhar, contudo, é mais otimista do que o deste escriba e vai na contramão das principais teses aqui defendidas, expressando uma visão esperançosa da mudança de rumos do PT.

qualquer possibilidade de vir a ser um partido revolucionário, tal como acreditava. Ao contrário, assumiu progressivamente posturas cada vez mais conciliatórias e mediadoras, abandonado seu discurso mais crítico, a ponto de se reposicionar no centro do espectro partidário petista (SECCO, 2012).

A história da ATEMPA está indissoluvelmente ligada a intelectuais orgânicos vinculados⁵⁶⁷, ainda hoje, a essa organização, e as transformações no campo da tendência do partido ao qual se identificaram os militantes não deixam de afetar suas formulações e ações. É importante lembrar que a expressão “orgânico”, cunhada por Antônio Gramsci (1982), justamente teve o propósito de se diferenciar dos intelectuais tradicionais, advindos do clero, da burguesia, e pressupõe que os ativistas estejam integrados em uma espécie de organismo vivo, pulsante, que tem o enraizamento nas organizações políticas e culturais da classe trabalhadora na qual atuam em torno de um projeto ético-político que se imagina alternativo ao dominante, com o qual se trava a disputa.

Todavia, em que se reconheçam as contribuições dadas por gerações de ativistas, o transformismo político e programático de agrupamentos políticos como a DS vem representando a domesticação, consentida, por certo, que vem se afastando do que se caracterizou como as aspirações mais autenticamente populares e radicais surgidas no seio dos movimentos sociais de caráter contra-hegemônico.

A ATEMPA, portanto, tergiversou sobre aspectos centrais das reformas educativas advindas do governo federal petista e o grupo majoritário preferiu a parlamentarização das demandas da política associativa sempre que possível, com intento de capitalizar para sua posição política, ainda que no horizonte estivessem os interesses da categoria. Foi através do Mandato da Vereadora Sofia Cavedon (PT) que, de forma eloquente, os dirigentes do grupo majoritário da ATEMPA, da Democracia Socialista, operaram uma tática de fortalecer suas posições, claramente diminuídas em importância e incidência sob uma conjuntura adversa. Dentro da

567 É significativo que no período estudado nenhuma das tendências petistas, e em especial a Democracia Socialista, majoritária na direção que conduziu a ATEMPA no período, tenha se expressado publicamente por escrito ou oralmente, respeitando o princípio de se assumir como uma tendência interna do PT. Bordieu (1989, p.173) em uma passagem na reflexão sobre a esfera do político assim se refere ao que não é manifesto explicitamente no jogo de forças: “Os grupos unidos por uma forma qualquer de conluio (como os conjuntos de colegas) fazem da discrição e do segredo acerca de tudo o que diz respeito às crenças íntimas do grupo um imperativo fundamental”. Esse parece ser o caso de alguns dos agrupamentos políticos estudados.

mesma tática privilegiou sempre que possível as mediações através de espaços institucionais de caráter regulatório, superestrutural e interclassista, derivado de uma estratégia baseada no paradigma do consenso e da negociação, em detrimento da organização na base dos trabalhadores. Tal formulação, como demonstrei no cap. V, deriva de uma transformação programática e política da tendência Democracia Socialista em direção à “Revolução Democrática” e ao fortalecimento interno no PT em torno da coalizão Mensagem ao Partido.

O caráter ambíguo da condução da ATEMPA por parte do setor petista, derivado de uma leitura da conjuntura educacional como se fosse parceiro e aliado dos gestores do Estado, na defesa de reformas mais amplas, acabou levando a um efeito deletério, esquivando-se em emitir juízos críticos, bem como em proporcionar atividades formativas e em mobilizar os trabalhadores para uma politização mais aguda dos efeitos das políticas curriculares implementadas.

É preciso reconhecer que isso nada mais foi do que uma posição, legítima, na perspectiva de manutenção do projeto hegemônico, ainda que houvesse tensionamentos e busca de rearranjos, negociações e busca de concessões mais vantajosas para a categoria por parte dos esquerdistas integrados do setor majoritário na direção da Associação.

Ao deliberadamente negar a grande política e ficar na dimensão da *pequena política*, no sentido que lhe empresta Gramsci, a direção majoritária da ATEMPA de algum modo desarmou a categoria para um enfrentamento mais radical em torno das raízes das reformas curriculares implementadas localmente, mas pensadas, gestadas e potencializadas desde um novo modelo de regulação das políticas educacionais, mediadas e administradas pelo Estado, através do ME, seu principal operador, mas que se originam além dele, no mercado.

A política curricular mostrou-se marginal nas ações da ATEMPA, algo fugidia e com incidência em torno de eixos que respondiam a interesses tributários da tradição normativo-legal construída no período que marcou as Administrações Populares nos anos 1990 e 2000, sem enfrentar as duas maiores diretrizes e ações que incidiram sobre a RME: a Educação Integral precarizada sob a lógica das parcerias público-privadas e as avaliações externas de larga escala. As gestões pedetistas à frente da SMED no período, apesar de não expressarem uma proposta global de educação e uma marca distintiva das administrações antecessoras, foram,

na base do erro e acerto, configurando uma forma nova de gestão das políticas, o *gerencialismo moreno*, que superou a fase marcada pela política curricular do vazio (SANTOS, 2012), da primeira gestão pedetista. Tal modo de gerir a política curricular não foi sequer arranhado nas elaborações da ATEMPA, incapaz de formular uma crítica consistente em torno de suas premissas e bases.

10. O silêncio obsequioso em relação a temas centrais nas políticas curriculares implementadas na RME foi recorrente por parte da direção petista da ATEMPA dada à insuficiência de elaboração crítica associada à conveniência político-pedagógica, orientada pelo alinhamento a posições na disputa de um projeto que se pretendeu hegemônico, sob um rearranjo do bloco de poder dominante.

Em um verbete do dicionário Paulo Freire, Osowski (2010) tematiza o que Paulo Freire escreveu em várias de suas obras como sendo a *cultura do silêncio*. Em alguma medida essa reflexão talvez nos ajude a compreender melhor a questão apresentada. Para o educador pernambucano, a cultura do silêncio é o resultado de uma interdição por parte das classes dominantes, impedindo homens e mulheres de dizer sua palavra, de se manifestarem como cidadãos, políticos que são e com autenticidade. Contudo, como nos ajuda a ver Osowski, sob os ombros de Freire, a cultura do silêncio é gerada em estruturas opressoras nas quais há um processo de submissão às forças condicionantes que levam homens e mulheres a se perceberem como “quase-coisas” anestesiadas de si próprios.

No caso da ATEMPA, contudo, parece ter sido aplicado uma espécie de silêncio consentido, condescendente, mais próximo daquilo que Venício Lima (1981, p.85) desenvolveu a partir desse conceito de Freire, uma herança colonial de mutismo, explorada em sua tese de doutoramento, a partir de uma passagem brilhante do Padre Antonio Vieira presente nos seus *Sermões* (1640), interpretada por Freire em *Educação como prática de Liberdade*, que aqui me eximo de reproduzir pela sua extensão. Para Freire (1989) a cultura do silêncio nasceu da relação de subordinação e de relações estruturais entre o Terceiro Mundo (a colônia) e o Primeiro Mundo (a metrópole), claramente influenciado pela teoria da dependência, produzida pelos intelectuais ligados à CEPAL na década de 1960/1970.

A autocensura é o mecanismo que Venício Lima resgata, de modo a compreender como as estruturas opressivas do Estado português acabam não apenas tolhendo o direito à palavra, mas também censurando a que determinadas classes de pessoas não pudessem falar e pronunciar-se livremente e em qualquer espaço (LIMA, 1981).

O impasse dos intelectuais, sobretudo aqueles que comungaram ou comungam do ideário da esquerda no mundo contemporâneo, parece se agravar diante do diagnóstico dos riscos identificados também por Bastos e Rêgo:

Duas síndromes marcam as 'alternativas' para o intelectual: a da adaptação e a da auto-censura. Ambas são limitadoras e potencialmente destruidoras da atividade intelectual. Outra solução ilusória é a pretensão ao isolamento. A sociedade, através de vários mecanismos, não permite essa 'escolha' (...) (BASTOS; RÊGO, 1999, p.37).

Não se pode dizer, contudo, que tenha sido uma inflexão invertida, subserviente ou acovardada por parte dos intelectuais orgânicos atuantes na ATEMPA. Antes disso, a opção por eleger e balançar ao vento algumas bandeiras e enrolar e não desfraldar outras tantas se fez por intelectuais que fizeram uma opção consciente em torno de um projeto – o da afirmação da governabilidade na escala federal, o da afirmação do patrimônio partidário petista – que se sobrepôs em algumas circunstâncias aos interesses e necessidades do conjunto da categoria.

Na coleção de ensaios publicadas sob o título *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1977) volta ao tema e lembra que nem sempre as razões para o silêncio são negativas:

Por outro lado, nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham, como dissemos na primeira parte deste trabalho, para defender-se, preservar-se, sobreviver. Daí a necessidade já salientada de a liderança revolucionária conhecer não apenas as debilidades desta cultura mas também sua potencialidade de rebelião. (FREIRE, 1977, pg. 70).

Em se tratando da ATEMPA, creio que se tratou de uma interdição, do silenciamento da fala, que possivelmente teve motivações de distintas ordens interagindo. Algumas calando fundo na subjetividade, outras nem tanto⁵⁶⁸. Enxergar

568 Me absteve aqui, em função do tempo que isso levaria, a traçar uma comparação que poderia ser bastante enriquecedora: a dos vínculos entre os dirigentes da ATEMPA e a prestação de serviços remunerados através de assessorias e consultorias pedagógicas prestadas indiretamente ao ME, além de tutorias de educação à distância, docência em cursos de formação semi-presenciais, e assessorias no acompanhamento do PAR – Plano de Ações Articuladas em dezenas de municípios

o contexto é imperioso para essa compreensão do fenômeno, pois sem a percepção da totalidade mais ampla, correríamos o risco de ficar em uma visão localista, insuficiente para a compreensão do fenômeno. Afinal, o mutismo, diz Freire (1989, p.26), “*não significa a ausência de resposta, mas sim uma resposta que carece de criticidade*”. Ora, um projeto que se pretenda emancipatório necessariamente deve superar o imediatismo e a aparência dos fenômenos, buscando as articulações para a leitura das contradições de classes e grupos de interesses em outras esferas sociais, para além do seu quintal.

A dificuldade em formular e sustentar publicamente posições que seriam desconfortáveis perante a base associativo sindical pode estar na raiz desse silenciamento. Afinal, como lembra o filósofo Paulo Arantes, o contraponto entre centro e periferia, localismo e cosmopolitismo sempre regeu nossa vida mental (ARANTES, 1998, p.38).

Contudo, a realidade mudou profundamente e houve um deslocamento importante do pêndulo.

Em um cenário onde o *lá* (o governo federal, o Ministério de Educação, e por extensão o governo e o presidente) não é mais a representação da origem dos problemas, como o fora em décadas passadas, mas sim o *aqui* (o governo municipal, a SMED, o PDT, o prefeito, a secretária), o esquema construído precisava ser revisto. Lembremos que no discurso corrente de gestores petistas de antanho a virtude estava *aqui* (nos governos locais, no Orçamento Participativo, na Escola Cidadã) e os problemas *lá* (nos governos de José Sarney, Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, no neoliberalismo, etc.). A difusão desse esquematismo simplista por longos anos, em torno de um pensamento binário que situava muito claramente o lado dos mocinhos e o dos bandidos, não deixaria de ter validade anos mais tarde, só que agora, com uma mudança significativa de papéis: os mocinhos se alojaram na pradaria e no planalto (Brasília) e os bandidos tomaram o forte apache (Porto Alegre).

gaúchos, que contou com a participação de diversos diretores e representantes da ATEMPA petistas junto ao CMED. Um direito, que é assegurado, e disso não resta dúvida. Todavia, a implicação política parece evidente: como se posicionar criticamente como dirigente da ATEMPA em torno das políticas do ME quando se atua na operacionalização de seus programas, recebendo proventos por isso? Além de um alinhamento ideológico-programático, parece se somar, em alguns casos, uma motivação de ordem financeira que, se não é o motivo principal, incide decisivamente no ímpeto dos dirigentes.

Uma inspiração de que aqui me valho é uma das boas histórias contada pelo ativista e crítico literário Edward Said em uma série de conferências em seus últimos anos de vida na Inglaterra⁵⁶⁹, acerca das posições de um amigo intelectual iraniano e de suas mudanças em relação às posições emanadas das autoridades teocráticas de seu país. Penso que seja possível nos referirmos às posições dos intelectuais petistas na ATEMPA, para usar os termos do andarilho palestino, como “uma história de uma conversão quase religiosa, seguida do que parece ser uma reversão muito dramática na crença e uma contraconversão.” (SAID, 2005,p 107).

“Os princípios e a envergadura moral de um intelectual não deveriam constituir uma espécie de caixa de câmbio lacrada, que impele o pensamento e a ação numa direção e é movida por uma máquina com apenas uma fonte de combustível. O intelectual tem de circular, tem de encontrar espaço para enfrentar e retrucar a autoridade e o poder, pois a subserviência inquestionável à autoridade no mundo de hoje é uma das maiores ameaças a uma vida intelectual ativa, baseada em princípios de justiça e equidade” (SAID , 2005, p.120-121).

Explorar o sentido de lealdade no pertencimento nas relações das lideranças da ATEMPA é um grande desafio, já que em muitas situações como diz Bucci, “a fé nas razões da democracia termina por dar razões a fé no partido” (BUCCI, 2011, p.305).

Militantes podem lutar só com palavras. Nesse caso, trabalham para cooptar fiéis, exercendo um papel de catequese ou de persuasão. Podem também servir para sabotar os oponentes, os infiéis, valendo-se de força bruta. Sempre, isso é vital, seus atos se beneficiam da chancela moral da causa, outorgada pelos chefes da organização a que pertençam, incumbidos de interpretar as nuances conjunturais que a causa assume em cada contexto. Militantes fazem o que fazem em nome de algo situado além de si próprios, o que lhes confere um mandato para impor o que é “certo”, progressista, revolucionário, avançado, coletivista. Operam em nome de um bem maior, futuro. Militantes são portadores da verdade histórica – e só militam porque o resto do mundo ainda não se rendeu a essa evidência (BUCCI, 2011, p. 293-294).

Diante da crítica ácida de Bucci, é pertinente contrapor a pena lúcida de Said (2005). Concordo com esse autor quando afirma que o intelectual está longe de ser algo fixo e distante da mundanidade cotidiana. Para Said:

“(…) O intelectual não representa um ícone do tipo estátua, mas uma vocação individual, uma energia, uma força obstinada, abordando com uma

569 Trata-se da última parte da publicação: “Deuses que sempre falharam”, comentário em torno das Conferências de Reith, proferidas em 1993 e publicadas no Brasil pela Editora Companhia das Letras.

voz empenhada e reconhecível na linguagem e na sociedade uma porção de questões, todas elas relacionadas, no fim das contas, com uma combinação de esclarecimento e emancipação ou liberdade” (SAID, 2005. p. 78).

Mas para isso é preciso atentar para os tipos de intelectuais existentes. Said distingue claramente os “estabelecidos” dos “outsiders”. E são os *outsiders* aqueles que são o fermento na massa, que perturbam a ordem do estabelecido, ao produzirem e difundirem conhecimentos radicais, ao contrário dos profissionais que se autorrepresentam como “técnicos”, presas fáceis da engrenagem que consome ideias, ideais e vidas para sua autorreprodução.

No brilhante ensaio sobre o fenômeno do lulismo e de seus significados, já comentado aqui, Tales Ab’Sáber (2011) descortina algo que creio estar na base dessa não-manifestação interdita pela consciência. Transcrevo uma passagem para que possa depois comentá-la:

A importante ausência significativa da crítica e do constrangimento de esquerda aos felizes neoburgueses de massa de todas as matizes, com grande parte das facções de classes à esquerda do processo mais preocupadas com a sua própria inserção orgânica nos novos negócios de Estado, a sua própria capitalização primitiva no “novo” capitalismo de laços brasileiro, o seu aburguesamento urgente (...). (AB’SÁBER, 2011, p. 63-64).

Pode-se chamar a esse processo de domesticação das consciências. E, certamente, ele teve impactos distintos em cada classe, segmento de classe e grupos sociais. É interessante observar que a aceitação implícita – não refletida, não problematizada – dos controles ideológicos aos quais nos submetemos, presentes no senso comum, passa também a afetar aqueles que, em tese, representam a potência mais expressiva da criticidade: as lideranças no meio associativo, levando-as a um pragmatismo que rejeita um dos elementos centrais da ação dos intelectuais orgânicos críticos: a interconexão dos fenômenos em busca de totalizações sucessivas.

O atordoamento-encantamento com o lulismo, com sua lógica consentida de subordinação a um reformismo fraco sob as bases dos interesses das classes dominantes, fez do seu próprio partido um simulacro institucional, dócil a suas vontades e causou em efeito multiplicador em todo o tecido social, em especial às hostes militantes com ele identificadas, levando a um “possibilitarismo” que alimentou a posição de reféns da orientação emanada. É, de modos distintos, naturalizada e introjetada uma premissa, a de que “na cultura do silêncio existir é

apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.” (FREIRE, 1977, p. 62).

O efeito introspectivo do silêncio, contudo, cobrou o seu preço. Os dilemas e contradições internas na orientação político-ideológica da ATEMPA, capturadas pela resignação ao governismo petista, ainda que combatente ao governismo pedetista, acabariam por se expressar nas eleições para a Associação no período 2013-2016. No processo houve a disputa de duas chapas para a condução da ATEMPA. Uma, denominada Juntos na Luta agruparia grupos internos ao PT com o reforço de quadros do PCdoB⁵⁷⁰. Outra, a chapa Renovação pela Base⁵⁷¹ com a presença do CEDS e Democracia e Luta/CSP-Conlutas, apoiada por militantes do PSOL e independentes⁵⁷², que foi vitoriosa. A CSP-Conlutas conseguiu cumprir em 2013 o que o grupo Democracia e Luta (PSTU) havia proposto nas eleições de 2007 para a Associação: aproximar, a partir de uma sintonia mais precisa da análise de conjuntura, de uma elaboração programática e de aproximação pessoal, CEDS e Democracia e Luta para derrotar o petismo e o cutismo⁵⁷³. Em que pese na época não terem composto a chapa em 2007, apoiaram a chapa do CEDS⁵⁷⁴.

Os sinais, ainda que incipientes e em curso, assinalam um novo período nas relações da ATEMPA e na sua forma de encarar as políticas curriculares, com a recomposição programática e uma maior latência e conexão com as lutas gerais da classe trabalhadora⁵⁷⁵. Mas isso é assunto para uma nova pesquisa, porque certamente novas contradições serão postas.

570 Chapa 2. Juntos na Luta. Volante. 2013 [Eleições ATEMPA].

571 Chapa 1. Renovação pela base com luta e independência. Volante. 2013 [Eleição ATEMPA].

572 Utilizo o termo para nominar indivíduos sem vínculo orgânico com nenhuma corrente política e/ou partido político, mas que guardam simpatia seja política, seja pessoal com representantes dos grupos organizados.

573 Unificar uma chapa em torno da CONLUTAS. Volante, 06 de junho de 2007. Democracia e Luta.

574 Por que apoiamos a Chapa 1? Os novos desafios colocados para a ATEMPA: as lutas gerais e nosso cotidiano. *Construindo a Conlutas*. Volante. 2007.

575 Um novo tempo na ATEMPA. Boletim ATEMPA s/n. Agosto de 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste texto procurou enfrentar o desafio de encarar um tema caro à Educação Crítica: analisar a perspectiva dos trabalhadores em educação e suas organizações face às políticas curriculares em curso em um território político e simbólico com forte tradição de reformas progressistas e de caráter emancipatório, que é o município de Porto Alegre.

Como premissa a orientar esse objetivo reside uma compreensão de que na análise de políticas curriculares estatais não se pode dar à política operada pelos gestores a prerrogativa de serem as detentoras da unicidade de representações. Outros sujeitos coletivos, com grau de legitimidade, têm-se colocado e feito ouvir suas vozes, conhecer suas análises.

Há uma certa resistência tácita em reconhecer nos estudos curriculares a ingerência da política feita pelos sujeitos políticos que a vivem e a refletem, de maneira organizada e pautada por concepções e visões elaboradas, muitas vezes caindo-se na abstração do Estado e das grandes corporações, instituições multilaterais e interesses transnacionais, que efetivamente existem e operam cada vez com mais força na economia do conhecimento. Disso não há dúvida. Todavia, há vida, há tensões, há paixões nas ações da classe trabalhadora que muitas vezes são silenciadas e secundarizadas nessa seara.

Este trabalho buscou evidenciar, em se tratando do Associativismo e do Sindicalismo Docente, que é imprescindível o reconhecimento das tradições, das experiências de classe, das afiliações teóricas e trajetórias dos militantes, intelectuais orgânicos coletivos, das contradições vividas e percebidas em uma perspectiva da totalidade social em torno da disputa de projetos hegemônicos.

A saga dos trabalhadores em educação e sua participação em movimentos associativos e sindicais incidindo sobre políticas curriculares, infelizmente, ainda é um tema relativamente marginal na história da educação e mesmo nos estudos advindos do associativismo e sindicalismo docente.

A pesquisa procurou dar uma contribuição na abertura de caminhos nesta profícua direção. Todavia, fiz esse caminho rejeitando uma pretensão de construir um discurso caracterizado pelo idealismo e apologia das ações dos educadores e

suas organizações, no qual as contradições estão sempre “do outro lado”, dos gestores, do governo, das agências econômicas transnacionais, do capital.

Não me incluo entre os que desdenham as lutas sociais da classe trabalhadora. Justamente por saber de sua vital importância, tenho a convicção de que elas devam ter o merecido destaque. E isso significa que é indispensável o enfrentamento dos dilemas e incongruências das contradições secundárias, postas nas próprias lógicas, concepções e ações dos trabalhadores em educação e seus instrumentos de luta. É preciso, portanto, ressaltar os feitos, louvar os êxitos, celebrar as conquistas, mas, também, enfrentar a hostilidade teórica e desnudar as contradições do ativismo, ainda tão ausente na literatura especializada. Sem isso, não tenho dúvidas, não avançaremos em direção à reconstrução e fortalecimento de alternativas contra-hegemônicas em torno de um projeto societário voltado para a emancipação humana.

Como na última seção do capítulo anterior apresentei as principais conclusões a que este trabalho chegou a partir do problema de pesquisa enunciado, me ateno nessas considerações finais a alguns comentários mais livres em torno de alguns poucos blocos temáticos: sobre o espírito, o corpo e o jogo, sobre o método, desafios teóricos para novas agendas de pesquisa e desafios políticos-organizativos.

Sobre o espírito, o corpo e o jogo

O título deste trabalho carrega uma metáfora que expressa uma tríade indissociável que gosto de pensar tenha sido coerente com a perspectiva relacional e dialética que atravessa o texto: *o espírito, o corpo e o jogo*.

No capítulo I fiz uma incursão livre sobre os possíveis significados para cada um desses termos polissêmicos e dei um *sentido* a eles, em uma livre e muito pessoal interpretação. Agora se trata de fazer um comentário desde a segunda parte do título: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares sob o gerencialismo moreno.

Dizia eu que as referências epistemológicas, políticas, éticas e pedagógicas (o espírito) dos intelectuais orgânicos coletivos que atuaram no associativismo docente (o corpo) ganhariam sentido nas relações que estabelecem (no jogo), seja no próprio meio, seja nos embates com seus adversários.

Se o *espírito* pode ser associado livremente ao campo das energias vitais, das ideias e do princípio do movimento, ele, o *espírito*, precisa do *corpo* para o gozo e o exercício da sua manifestação. Nesse trabalho, portanto, o *espírito* foi representado pelas ideias e concepções sobre política curricular, projeto político e educacional e projeto histórico. Contudo, como não foi apenas das ideias que essa pesquisa partiu e sim dos sujeitos, inseridos em territórios onde as representações ganham a existência concreta, foram nas relações (*jogo*) manifestas através da organização política (o *corpo*) que as ideias (o *espírito*) ganharam visibilidade real.

A ATEMPA, como intelectual coletivo, é resultado do empenho de ativistas orgânicos de diferentes gerações e tradições de esquerda que fizeram dela um espaço de organização e reconstrução da identidade da categoria dos trabalhadores em educação. Sua existência marcou um novo ciclo de lutas nesse espaço e nela os trabalhadores em educação realizaram o diálogo e a tensão com os gestores locais, desde a recuperação e ressignificação do legado de sua antecessora, a APMPA.

A Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre emerge como organização no contexto de uma forte mobilização da sociedade civil em torno das lutas pelas liberdades democráticas do país, ainda nos estertores de uma ditadura civil-militar. Os avanços obtidos, pela capacidade de mobilização e negociação junto com o SIMPA e o Fórum de Entidades de Servidores, e também pela presença de administrações locais progressistas, significaram importantes suportes para que as lutas do período pudessem incidir sobre os temas comumente secundarizados nas lutas dos sindicatos docentes: seguridade social (sistema previdenciário próprio), plano de carreira do magistério e um padrão salarial razoavelmente satisfatório.

Todavia, a larga experiência de classe possibilitada por conquistas de espaços de representação institucional no parlamento, vitórias e gestões de parcelas do Estado, através de governos populares, assim como a ocupação de espaços de incidência sobre as políticas educacionais como conselhos de direitos, foi paulatinamente alterando a própria percepção de agrupamentos atuantes no associativismo docente, a ponto de, em um dado período, questionar-se acerca de seu papel de representação da base associada.

Iniciada a primeira das gestões trabalhistas em Porto Alegre, a ATEMPA foi um abrigo para que se aglutinassem forças dispersas em um período de

desorientação e expectativa em relação da nova gestão que sucederia àquela última gestão do ciclo das Administrações Populares, que representou avanços significativos em diversos âmbitos da educação pública e de uma gestão participativa na cidade. Rapidamente a Associação se transformou em um importante baluarte de afirmação e luta, mas também de disputas de projetos políticos e educacionais no seio da própria esquerda nos quais intelectuais progressistas e trabalhadores em educação expuseram suas teses acerca das políticas curriculares, educacionais e dos projetos históricos pretendidos.

A tônica das posições assumidas pela ATEMPA no período 2005 a 2012, sob o signo do trabalhismo de terceira geração, revelou um duplo movimento: de defesa de conquistas obtidas pela categoria na década de 1990 e institucionalizadas no período das APs e de ausência de formulações críticas em torno das interferências gerencialistas nas políticas curriculares locais, que acabaram assumindo uma feição própria no contexto local, o gerencialismo moreno.

Em relação às políticas curriculares, a ATEMPA demonstrou êxito parcial em relação a duas delas: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Contudo, a ATEMPA não incidiu globalmente no sentido de uma formulação crítica da proposta pedagógica e curricular conduzida pela SMED, sobretudo em relação às escolas comuns no Ensino Fundamental, organizadas por Ciclos de Formação. Ao responder de forma mais enfática a algumas políticas não conseguiu criar conexões entre essas lutas e um balanço mais geral das ações em curso, apesar dos esforços de setores da base da Associação nesse sentido. Ao responder em termos de gestão, o fez genericamente, evitando deliberadamente fazer críticas às políticas gerencialistas advindas do Ministério de Educação, com uma aceitação tácita de suas políticas e das redes de influências advindas dos organismos multilaterais, do empresariado e dos *experts* vinculados aos interesses do mercado. Tal opção teve forte impacto no ciclo de lutas do período, enfraquecendo as ações da ATEMPA na luta contra-hegemônica, já que se tratava, para a diretoria majoritária petista, de aderir a uma “nova hegemonia”, desde o alto.

Ao acompanhar as diferentes configurações que a ATEMPA assumiu ao longo de sua existência, foi possível perceber com bastante nitidez os dilemas e as contradições que estiveram presentes e nela foi central o papel desempenhado pelos agrupamentos políticos de esquerda que atuaram na ATEMPA. Eles

trouxeram contribuições teórico-práticas que impulsionaram a organização dos trabalhadores em educação. Mas, também, ficaram em grande parte reféns de relações de compromissos políticos mais amplos em torno de perspectivas que se reivindicaram, ora como hegemônicas, ora como contra-hegemônicas.

Para além do papel de uma associação de trabalhadores em um dado município, trata-se de uma encruzilhada histórica mais ampla, já que os próprios referenciais de políticas públicas educacionais progressistas vêm sendo grandemente ressignificados e reconstruídos, sobretudo desde o transformismo político e da operação produzida pelo lulismo em torno de um novo pacto social, dentro do velho paradigma do consenso entre capital e trabalho, no qual o PT se insere como sócio minoritário no novo bloco histórico dominante. Tais alterações têm provocado grandes impasses aos intelectuais orgânicos progressistas, coagidos a trilhar pelo caminho resignado de um reformismo funcional ao projeto, que cada vez menos se distingue daquele defendido pelo capital.

O êxito e o fracasso de um determinado sistema de ideias, uma plataforma programática de uma instituição associativista, como a ATEMPA, depende do jogo de forças reais que se trava no campo político. As lutas, as tensões, as negociações e mediações realizadas revelaram gerações de militantes – intelectuais orgânicos críticos – animando o corpo. Mas, isso não significa que estiveram imunes a críticas e limitações. As ideologias se efetivam na política. E é nela, no jogo, na correlação de forças, que as ideias e ideais ganham vida, encarnadas em múltiplas e distintas formas sob um determinado contexto.

De fato, é necessário entender o espírito de uma época se quisermos localizar e interpretar um sujeito coletivo, como foi o associativismo docente na RME de Porto Alegre. Mas esse espírito não é algo etéreo e abstrato. Ele se expressa na materialidade de um tempo e para o qual é preciso um método de investigação adequado.

Sobre o Método

Este trabalho pretendeu buscar uma aproximação inicial entre o campo do associativismo docente e as políticas educacionais e curriculares a partir de um estudo de caso específico. Transpus essa jornada consciente da importância de combinar uma trajetória marcada pela militância política associada à reflexão teórica.

Para tanto, procurei não estar à margem, ao lado, nem à frente do próprio movimento que me dispus a analisar, mas dentro dele, e de dentro fazer o que se espera de um pesquisador crítico: assegurar um olhar peculiar, desde o lugar e o pertencimento que assumo como meus, combinado com o distanciamento necessário que os referenciais teóricos possibilitam para a melhor compreensão do fenômeno, o que requereu um rigor redobrado no registro, sistematização e análise dos dados coligidos.

O desafio de ser justo na análise é indelével e explorar as contradições sociais nem sempre é tarefa fácil ao pesquisador engajado. Reconstituir o vivido e suas representações e dar inteligibilidade ao recorte são ainda as tarefas essenciais do pesquisador. Para tanto, a amplitude das conclusões expostas no final do capítulo anterior só puderam ser apresentadas porque baseadas em uma extensa investigação empírica, em arquivos e fontes primárias, periódicos, documentos e depoimentos de ativistas e dirigentes, além de observações de campo. Afinal, não se faz ciência sem evidências, o que exige o árduo trabalho, que considero como indispensável a quem tenciona fazer pesquisa.

Ao recusar simplificações binárias tais como a da percepção de um lado das reformas conservadoras (o governo), e de outro, resistências progressistas (o sindicato e a associação dos trabalhadores em educação), procurei construir um modelo explicativo que fosse mais plausível e fugisse do romantismo e da inocência, destacando as contradições sociais em ambas as direções.

As referências teóricas apresentadas inicialmente neste trabalho cumpriram seu papel. Serviram de balizamento inicial, constituindo-se de bússola para a investigação e não uma forma de explicação a priori do fenômeno estudado. Serviram para orientar e direcionar o processo investigativo, fornecendo ferramentas para a sistematização, análise e interpretação dos dados empíricos coligidos. A amplitude do campo empírico exigiu um grau de adensamento de leituras em relação às temáticas específicas que também requereram a busca de categorias de conteúdo e metodológicas que enriqueceram o trabalho e comprovaram que efetivamente uma boa pesquisa sempre contém uma dose de aventura e tensão criadora.

Nesta pesquisa o método não se reduziu, portanto, a um mero tratamento técnico das fontes consultadas, mas um instrumental estruturante da análise que

permitiu que as ações dos sujeitos coletivos pudessem ser vistas em uma perspectiva da totalidade social, nas teias econômicas, políticas e simbólicas em que operaram e a partir das quais suas práticas e representações foram construídas.

Na análise dos dados procurei ficar atento a alguns princípios orientadores coerentes com os referenciais escolhidos, a saber: a percepção da totalidade social como resultante de relações de força em múltiplas escalas, a realidade como resultante de contradições internas de um processo de totalização e o cerco epistemológico do objeto de estudo. Por tratar-se de um campo conflagrado, que é o meio militante, tive o cuidado adicional de reconhecer a polifonia de vozes e posições políticas nas arenas em disputa.

A busca de superação da lógica fragmentada de leitura dos fenômenos, tão presente na sociedade de classes sob a égide do capitalismo e do positivismo metodológico, esteve sempre presente e atravessa todo o trabalho. Possivelmente em muitos momentos faltaram nuances e aspectos para uma análise com maior profundidade e complexidade, mas seguramente o esforço feito revela a fecundidade de um bom método a orientar os passos de uma pesquisa.

Este trabalho se desenvolveu sob a égide de uma referência teórica e metodológica baseada em algo não muito comum em se tratando de um estudo em educação, a hermenêutica-dialética. Tal aporte expressa uma dupla referência fundada em tradições interpretativas críticas e, neste trabalho, um feixe de categorias de método: totalidade, contradição, intelectuais e hegemonia. Tais ferramentas permitiram que o estudo realizado pudesse chegar a termo com a iluminação proporcionada por numerosas categorias de conteúdo buscadas para o cercamento e a compreensão do objeto de pesquisa.

Desafios para novas agendas de pesquisa

Há uma mútua correspondência que pode e precisa ser estreitada entre teoria educacional crítica e movimentos sociais de trabalhadores em educação. Não tenho dúvidas de que a aproximação e a retroalimentação farão bem a ambas e cabe aos pesquisadores-ativistas darem passos nessa direção.

Para tanto, indico aos possíveis interessados em dar continuidade e ampliar a investigação acerca de alguns dos temas trabalhados aqui um conjunto de desafios,

possibilidades e problemáticas que a pesquisa permitiu identificar. Elegi três eixos conceituais e metodológicos, que considero promissores:

a) *Gerencialismo moreno* – Nesta dissertação apresentei a caracterização do que chamei gerencialismo moreno, o amalgamento de distintas tradições que configuraram uma síntese entre as referências educacionais trabalhistas e o novo gerencialismo educacional possível devido ao *efeito lareira*, uma metáfora para explicar o alinhamento da política do governo municipal às políticas do governo federal. A estabilização e consolidação das políticas educacionais e curriculares presentes nas gestões analisadas ou mesmo a recomposição do programa educacional sob a nova hegemonia conservadora, vista em um período mais largo, pode vir a mostrar a contribuição de tal formulação para novas pesquisas.

b) *Intelectual orgânico coletivo* - Novas investigações podem explorar e aprofundar teoricamente, com maior atenção do que foi possível fazer neste estudo, o conceito de intelectual orgânico coletivo. Seu uso nesta pesquisa evidenciou que ele tem uma grande potência analítica como um problema teórico-político, fecundo o suficiente para ampliar e qualificar campos de investigação como a do Associativismo e do Sindicalismo Docente, dos agrupamentos políticos que têm incidência nas organizações dos trabalhadores, bem como do papel dos educadores nas escolas em torno de processos de gestão, criação e reinvenção de processos de reorganização curricular.

c) *Rede de Relações sociopolíticas* – Este trabalho analisou as relações políticas, alianças táticas e estratégicas da Associação dos Trabalhadores em Educação a partir de uma rede de relações, baseada em conceitos de totalidade, rede, escala e território. Além dos elementos teóricos apresentados para sua fundamentação também operei com uma metodologia de representação e análise (expressas em um original diagrama descritivo-analítico) que mostrou-se muitíssimo eficaz e passível de ser utilizada e potencializada em outros estudos.

Desafios políticos e organizativos

Se neste texto por vezes o tom se elevou na crítica à condução da ATEMPA, não significa que seja uma posição de mera denúncia. Tenho a convicção, e sua larga e bela história comprova esta tese, de que temos muito mais e importantes

motivos para defendê-la, para dedicar os nossos melhores esforços e nossa energia para sua afirmação como um espaço onde a cultura política dos trabalhadores em educação se expresse e assuma contornos proativos frente às insidiosas reformas educacionais e curriculares em curso.

Como organização, a ATEMPA evidencia um forte enraizamento e preservação de valores caros às organizações dos trabalhadores: uma ampla adesão de associados, organização por local de trabalho, não profissionalização dos dirigentes, sustentação espontânea das atividades, instâncias democráticas de decisão, organização nos locais de trabalho, direção horizontalizada e permanente mobilização, seja em torno de pautas clássicas na melhoria das condições de salário e condições de trabalho, seja em torno de questões de ordem pedagógica.

Em um tempo em que as organizações dos trabalhadores vêm sendo tão atacadas e vilipendiadas, com a criminalização e a retirada de direitos crescente, não resta qualquer dúvida de que é nossa tarefa afirmar sua importância e servir, como disseram Michael Apple, Wayne Au e Luis Armando Gandin, como espaços de lutas para a sobrevivência e a reinvenção de sonhos, visões utópicas e experiências de “reformas não reformistas” (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Se é claro que as conclusões aqui apresentadas devem ser circunscritas e compreendidas no contexto específico da rede municipal da capital gaúcha, em um período particular, e, portanto, não se prestam a generalizações para outros contextos, é possível de identificar nela algo que é muitíssimo presente no meio associativo e sindical de esquerda: uma conjuntura desafiadora para as ações coletivas docentes, frente a uma crise de projeto da esquerda sob um embaralhamento de papéis, com profundas alterações na concepção acerca das funções do Estado, das possibilidades e limites de governos de esquerda sob o signo da coalizão e da conformação de programas educacionais e curriculares sob a marca de reformas gerencialistas.

O drama da ATEMPA é também o drama de grande parte da esquerda que atua no meio associativo, sindical e em movimentos sociais e populares, com ou sem vínculos com os partidos de esquerda que vem governando o país no último decênio. O associativismo e o sindicalismo docente, diferentemente do que insistem em afirmar os gestores e especialistas vinculados ao mercado, pode ser visto como parte das soluções dos problemas enfrentados. Isso se constitui como uma verdade.

Mas é também verdade que isso acontece na medida em que associações, sindicatos, federações, confederações e redes de entidades congêneres não abram mão de um princípio político muito caro às esquerdas: sua independência em relação a governos, partidos e patrões (sejam eles quem forem).

Por imperativo ético e político, uma organização de caráter associativo-sindical não pode evitar desfazer as ilusões das políticas governamentais – mesmo aquelas que têm um cunho progressista –, disputando concepções mais avançadas e críticas. Assumir, portanto, a “negatividade” como um princípio é condição necessária para a independência de sindicatos.

Indagar sempre, para além do *como*, do *onde* e do *quando* acontece a execução de determinado programa, mas sobretudo, o *para que* e *para quem* e *como* as políticas curriculares estão a serviço é uma obrigação incontornável para um sindicalismo combativo e independente. Trata-se de uma ética da qual intelectuais que se reivindicam como atuantes no campo contra-hegemônico não deveriam recusar.

Esses, entre outros, são dilemas em curso que estão longe de serem resolvidos apenas com uma investigação empírica, ainda que traga algo de ineditismo e de alguma sofisticação teórica na sua produção. Muitas das alternativas podem justamente nascer da capacidade de superação na práxis, em torno de experiências nas quais intelectuais radicais, gestores, educadores e movimentos organizados da sociedade civil tomam para si o desafio de construção de alternativas educacionais à esquerda, que se inscrevam como emancipatórias em seus princípios, propósitos e meios de consecução.

Em um trabalho sério, assentado na tradição crítica, a produção de conhecimentos novos, seja de caráter teórico, seja na utilização de referências já existentes, não se constrói a partir de um ponto zero. Eles não se produzem a partir de um ambiente asséptico, alheio às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais (LEHER, 2010a, p.27). É da práxis que se reivindica como balizada por um compromisso emancipatório e contra-hegemônico que muito do que foi possível neste trabalho produzir nasceu e se constituiu.

Concluo este texto com a convicção de que a teoria se recria a partir de novas lutas, assim como de novas e originais produções, sejam científicas ou de caráter militante, e por isso mesmo é fundamental o trabalho dos intelectuais orgânicos

radicais na construção de novas políticas, sob novas correlações de forças mais favoráveis às classes trabalhadoras que sonham o sonho da emancipação e da justiça social e lutam por ele.

A ATEMPA, no período analisado, mesmo com grandes limites, recolocou o debate educacional e curricular no âmbito do espaço de sua atuação em um patamar superior ao existente, fortalecendo-se e fortalecendo as formulações e vozes dos trabalhadores em educação frente aos gestores que no período implementaram uma nova forma de conceber e gerir a educação no município de Porto Alegre, reflexo de um período histórico de profundas transformações e contradições. O movimento associativo dos trabalhadores em educação encontra-se, nesse sentido, diante de novos desafios, que incluem a própria definição de seu papel, de suas formas de organização e luta frente à globalização neoliberal e da intersecção cada vez mais ampla e articulada das políticas educacionais e curriculares, que transbordaram desde a muito da esfera localista para o transnacional.

FONTES DE PESQUISA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias e Periódicos: APMPA, ATEMPA, AMPA E SIMPA

AMPA

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICIPALÍRIOS DE PORTO ALEGRE. Estatuto Social. s/d

_____. Organograma AMPA. s/d.

Boletim Informativo Extraordinário. Nenhum município explorado. AMPA; APMPA. s.d.

APMPA

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE. Estatuto Social. 10 de novembro de 1964. 17 fls.

_____. Estatuto Social. 30 de abril de 1986. 16 fls.

_____. Proposta de Regulamentação da Lei 6151 de 15 de julho de 1988, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Porto Alegre. s/d.

_____. República da Ignorância. Assessoria de Imprensa. Ns. 1, 2, 3, s/d (1991).

_____. Seminário de Sindicalização. Transcrição de Fitas K-7. 16 de julho de 1991. 63 pgs.

_____. Atas das eleições do SIMPA. Núcleo APMPA. (1991 a 1992).

_____. Atas e listas de presenças de reuniões de funcionários (1995 a 1997).

Presentes na luta. APMPA e Núcleo SMED, Volante, 1991.

Informativo n. 05. Jun/91. Greve. APMPA.

Livros de Atas (1984-1992).

Boletins e Volantes Diversos (1984-1992).

ATEMPA

.ATEMPA – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Relatório de atividades. 2005. 4 p.

_____. Cronograma de formação/2006. SEJA: Nossa luta é que faz valer! Comissão Educação de Jovens e Adultos/ATEMPA. Setembro de 2006.

_____. Comissão Educação de Jovens e Adultos. Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares. Porto Alegre, 18 out 2006.

_____. Carta-manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME/Porto Alegre-RS. 18 out. 2006.

ATEMPA, AEC, CPERS, IPPOA, NUANCES, MTD, MST, SIMPA. Carta-Compromisso Seminário Paulo Freire e a Educação Popular. Porto Alegre, 2007.

ATEMPA - ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Relatório de atividades 2004-2007.

_____. Gestão Democrática e democratização da educação: ATEMPA, Caderno de Formação n.1. 2009a.

_____. Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: ATEMPA, Cadernos de Formação n.2. 2009b.

_____. Valorização dos trabalhadores em educação. Porto Alegre: ATEMPA, Caderno de Formação n.3. 2009c.

_____. Relatório de atividades 2007-2010.

_____. A construção da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino POA e a eleição de diretor(a). Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS); Isabel Letícia Pedrosa de Medeiros (ATEMPA). Apresentação PPT. 2012. Formação ATEMPA. Eleição de diretores no contexto da gestão democrática: qualificando o debate da democracia na escola pública municipal. 8 de setembro de 2010.

_____. Por que se tornar sócio da ATEMPA e do SIMPA? Panfleto. Porto Alegre, 2011.

_____. Levantamento da situação de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de POA/RS. ATEMPA, 2011. 12 p. (Reprogr.).

_____. I Encontro de Educadores da ATEMPA. Resoluções aprovadas. 2012.

_____. Balancete patrimonial. Dezembro de 2011.(Reprogr.).

_____. Levantamento da situação da oferta de EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2011.

_____. II Encontro de Educadores do município de Porto Alegre. A Escola faz o debate: preparando o jogo para 2014. Subsídios para discussão. ATEMPA, novembro de 2013. 4 p.

_____. II Encontro de Educadores do município de Porto Alegre. A Escola faz o debate: preparando o jogo para 2014. Resoluções Aprovadas. ATEMPA Novembro de 2013. 11 p.

_____. Apedido. Contra o autoritarismo do governo Fortunati e da secretária Cleci Jurach. Correio do Povo, 21 de maio de 2013, p.9.

_____. Relatório de Atividades 2010-2013. 4 p.

_____. Campanhas publicitárias e peças gráficas ATEMPA: Cartazes, banners, adesivos, camisetas, etc.

Livro de Atas. Comissão de Representantes da Educação de Jovens e Adultos. (De 2005 a 2012).

Livro de Atas. Conselho de Representantes.

Livro de Atas. Assembleias Gerais.

Concurso de logomarcas. S/d.

Estatuto Social. ATEMPA. Versão preliminar (1991)

Estatuto Social. ATEMPA, 31 de março de 1992.

Estatuto Social. ATEMPA. 1994.

Boletim Informativo. ATEMPA. (de 2007 a 2012).

Jornal da ATEMPA (de 2005 a 2014).

Panfletos e Volantes ATEMPA (de 2005 a 2014).

Correspondências recebidas (2005-2012).

Correspondências expedidas (2005-2012).

SIMPA

JORNAL LUTA MUNICIPALÁRIA. Porto Alegre, SIMPA. Ns. 01 a 41 (de agosto de 2006 a Setembro de 2014).

SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPALÁRIOS DE PORTO ALEGRE. Estatuto do SIMPA. Porto Alegre, 15 de maio de 1989.

_____. II Congresso do SIMPA: O resgate do sindicato como instrumento de luta. Cadernos de Teses. Porto Alegre. 5 a 7 de outubro de 2007.

_____. Filie-se ao SIMPA. Fortaleça seu Sindicato! Volante. 2009.

_____. III Congresso do SIMPA. Cadernos de teses. 27 e 28 de novembro de 2009.

_____. Estatuto do SIMPA. Porto Alegre, 14 de abril de 2010.

_____. IV Congresso dos municipais. Cadernos de teses. 06 e 07 dez 2012.

_____. Cartilha Assédio Moral: uma ameaça invisível, mas concreta. SIMPA, 2013.

_____. IV Congresso dos municipais. 7 e 8 de dezembro de 2012. SIMPA.

_____. Boletins e volantes diversos (2005 a 2014).

Periódicos e volantes de caráter Associativo, Sindical e Partidário

ADUFRJ. Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo. Plano Nacional De Educação 2011-2020: Notas críticas. Rio de Janeiro, ADUFRJ-Seção Sindical, 2014. 40 pgs.

APEOESP. Oposição Unificada. Volante. 2011.

APROFE – Associação dos Servidores Públicos da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Revista da APROFE. Número especial, no. 1, 2008.

CEDS - CENTRO DE ESTUDOS E DEBATES SOCIALISTAS. A classe trabalhadora e as eleições gerais de 2002. Nota política n. 10. Junho de 2002.

_____. Núcleo de Educação. Pelo direito ao conhecimento: os limites da escola por Ciclos de Formação. Debates n.º 2, 2003. (nov. 2002).

_____. Boletim Informativo Debate Socialista. n.2, setembro de 2004.

_____. Boletim Informativo Debate Socialista. Para onde vai a CUT? n.1, julho de 2004.

_____. Boletim Informativo Debate Socialista. n.4, outubro de 2005.

_____. Boletim Informativo Debate Socialista. n.5, agosto de 2006.

_____. O que é o CEDS? Porto Alegre, 2006.

_____. As eleições Municipais de 2012. Debate Socialista, nº 13, julho de 2012a.

_____. Unidade para continuar construindo o Simpa. Volante. 7 de dezembro de 2012b.

CEDS e outros. Carta aberta aos companheiros delegados, observadores e convidados ao CONAT. 2012

CNTE (Direção executiva). Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional. CNTE. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011.

CSD - CUT Socialista e Democrática. Sindicalismo e Estratégia Socialista. In: Democracia Socialista. Contribuições ao Debate do PT. Cartilha de Formação, 2008.

CSD - CUT Socialista e Democrática. 10 anos construindo a CUT socialista e democrática. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2012.

CHARRUA. Órgão de divulgação do Montepio dos Funcionários do Município de porto Alegre. ns. 71 (abr. 2001) a n. 83 (mai/jun 2002).

CONLUTAS REALIZOU SEU 1º ENCONTRO NACIONAL. Jornal da Conlutas, março/abril de 2005, nº 3, p. 4.

_____. Caderno de resoluções. Congresso Nacional de Trabalhadores – CONAT: São Paulo: CONLUTAS. 2006.

_____. *Caderno de teses ao I Congresso da CONLUTAS. São Paulo, CONLUTAS, 2008.*

CHAPA 1. Renovação pela base: com luta e independência. Um programa para afirmar... [Eleições ATEMPA] Volante, 2013.

CHAPA 1. Renovação pela base: com luta e independência. A Educação Integral que defendemos não é a que está sendo implementada pelo MEC e Rede Municipal. [Eleições ATEMPA], Volante. 2013.

CHAPA 1. Renovação pela base: com luta e independência. A EJA somos nós, nossa força e nossa voz! [Eleições ATEMPA]. Volante. 2013.

CHAPA 2. Junt@s na luta. Nossas lutas e conquistas. [Eleições ATEMPA] Volante, 2013.

CHAPA 2. Junt@s na luta. Manifesto de apoio. [Eleições ATEMPA] Volante, 2013.

CHAPA 2. Carta-aberta. Balanço das eleições ATEMPA, junho 2010. Chapa 2 – Por uma nova direção. 2007.

CONSTRUÇÃO MUNICIPALÁRIA. Bimestralidade é conquista municipalária. Volante. Agosto de 2005.

CONSTRUÇÃO MUNICIPALÁRIA. Eleições da ATEMPA no dia 27 de Junho. Renovar é preciso! Volante. junho de 2007.

COORDENAÇÃO NACIONAL PRÓ CENTRAL. Comissão Organizadora do Congresso da Classe Trabalhadora. Caderno de Teses para o Congresso da Classe Trabalhadora. Vamos unir para fortalecer a luta! São Paulo, 2010.

COOPERPOA – Cooperativa de Economia e Crédito Mútuo dos Servidores Públicos Municipais de Porto Alegre. Estatuto Social, 2013.

COOTRAVIPA – Cooperativa de Prestação de Serviços dos Trabalhadores Autônomos das Vilas de Porto Alegre. Nossa história. Porto Alegre, 1999.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. Socialismo ou barbárie às portas do século XXI. Manifesto Programático da IV Internacional. Cadernos Em Tempo. s/d.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. Revista Democracia Socialista n.0, Mai 2013.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. VII Conferência Nacional da DS. Resoluções. 2003. (Em Tempo. Especial n. 329. Dez. de 2003).

DEMOCRACIA SOCIALISTA. VIII Conferência Nacional da DS. Caderno de Resoluções. 2007.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. IX Conferência Nacional da DS. Caderno de Resoluções. 2009.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. X Conferência Nacional da DS. Caderno de Resoluções. 2011.

DEMOCRACIA E LUTA. Unificar uma chapa em torno da CONLUTAS! Panfleto. Democracia e Luta construindo a Conlutas. Porto Alegre, maio de 2007.

DEMOCRACIA COM LUTAS. Contruir um Programa de Lutas. Corrente sindical municipal, parte da CONLUTAS. Eleição SIMPA. Porto Alegre, 2008.

INTERSINDICAL. Instrumento de luta. Unidade da classe e de construção de uma nova central. A Intersindical solidariza-se e apoia a luta dos municipais de Porto Alegre. Volante. Porto Alegre, 2012.

INTERSINDICAL. Instrumento de Luta, Unidade da classe e a de construção de uma nova central. Ocupar as ruas! Para mudar o Brasil e conquistar direitos! Revista. 2013.

JORNAL DO FÓRUM DAS ENTIDADES DOS SERVIDORES MUNICIPAIS. Ano I, n.1. Porto Alegre, julho de 2004.

JORNAL DO FÓRUM DAS ENTIDADES DOS SERVIDORES MUNICIPAIS. Editorial. À População: Governo Fogaça está sucateando os serviços públicos... e o povo vai pagar a conta. Ano II. s/n. dezembro 2005.

JORNAL EM TEMPO. Secundaristas em Porto Alegre. Greve pela readmissão de professor. Ano II, n.72, 12 a 18 jul. 1979.

JORNAL EM TEMPO. Movimento Pró-PT. Ano II, n. 87, 15 a 31 out .1979.

JORNAL EM TEMPO. Tendência Socialista realiza convenção. Ano II, n. 92, 29 nov a 05 dez 1979.

JORNAL EM TEMPO. Encontro estadual reúne professores petistas. Ano III, n. 117. 23 out a 05 nov 1980.

JORNAL OPINIÃO SOCIALISTA. Nota oficial da Conlutas sobre os acontecimentos dos Congressos da Conlutas e Conclat. São Paulo, 8 de junho de 2010. Coordenação Nacional de Lutas. n. 406, julho de 2010.

LUTA CLASSISTA. Diretores da ATEMPA (Carmem Padilha, Ilois Oliveira Liege Levy dos Santos, Solange Nunes Corrêa). Porto Alegre, 12 de julho de 2005.

MENSAGEM AO PARTIDO. A Revolução Democrática e o socialismo petista: por um novo ciclo das lutas democráticas no Brasil. 2007.

MENSAGEM AO PARTIDO. O PT e a Revolução Democrática. Teses ao III Congresso Nacional do PT, 2007.

PARA ENTENDER A ESCOLA POR CICLOS: processo de ousadia e sonho. Sofia Cavedon. Vereadora de Porto Alegre (PT). Porto Alegre, agosto de 2008.

PARTIDO DOS TRABALHADORES-RS. Diretrizes para um Programa Democrático Popular. Porto Alegre, 1998.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. CAED – Comissão de Assuntos Educacionais; Setorial Nacional. Resolução. Encontro Nacional, 16, 17 e 18 de maio de 2008.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Balanço eleitoral 2012. PT-RS, 2012.

RESOLUÇÃO DA IV CONFERÊNCIA NACIONAL DA CSD SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CORRENTE NO RIO GRANDE DO SUL. In: CSD - CUT Socialista e Democrática. 10 anos construindo a CUT socialista e democrática. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2012.

RESUMO 2009. Levando a Escola Cidadã para todos os cantos do Estado: Lagoa Vermelha, Osório, Sapiranga. Mandato Sofia Cavedon (PT), 2009.

TEMPO DE ESCOLHA. Sofia Cavedon (PT). O Rio Grande tem escolha. Deputada Estadual 13400. Volante. Porto Alegre, 2014.

TU TENS ESCOLHA! Sofia Cavedon (PT). Vereadora 13113. Volante. Porto Alegre, 2012.

TU TENS ESCOLHA! Sofia Cavedon (PT). Vereadora 13113. Eu escolho, tu escolhes ela escolhe escolhe... Volante. 2012.

Periódicos de ONG's

CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS-RS. Revista Papo Reto n.1, Set/2013.

CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS-RS. Revista Papo Reto n. 2, Out/2013.

CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS-RS. Revista Papo Reto n. 3, Nov/2013.

FECI-COLORADO – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional. Apresentação PPT. Projeto Cidade Escola. Coordenador Operacional: Leonardo Menezes. Porto Alegre, Agosto de 2013. EMEF Nossa Senhora de Fátima.

Reportagens da grande imprensa

A PROFECIA AUTORREALIZÁVEL. Cinthia Rodrigues. Revista Carta Maior na Escola. n. 90, setembro de 2014. p.16-19.

BRIZOLÃO DO COLLARES. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 27 de março de 1988.

CÂMARA QUESTIONA COMPRA DO LIVRO. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 05 setembro de 2013.

CAPITAL ESTUDA PLANO DE CARREIRA. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 28 de março de 2003.

CONTRATOS DA SMED GERAM PROTESTO. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, em 14 de março de 2009.

CONTRATOS EMERGENCIAIS EM ANÁLISE. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre 23 de março de 2009.

CURITIBA LIDERA AS SÉRIES INICIAIS. Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, 27 de fevereiro de 2011. p.37.

EJA: MUDANÇA POLÊMICA NA CAPITAL. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 19 de março de 2009.

ENSINO DE ADULTOS DEVE SER AMPLIADO. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 02 de dezembro de 2005. p.50.

ENTREVISTA. ISABEL MEDEIROS. "AS CONDIÇÕES SOCIAIS INTERFEREM NA ESCOLARIZAÇÃO". Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2011. p.37.

INSTITUTO RONALDINHO: TCU APONTA DESVIOS. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 10 de abril de 2014. p. 16.

INVENTÁRIO DE CULPAS. Página 10. Rosane de Oliveira. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 24 de janeiro de 2011.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS PEDE QUE TCE INVESTIGUE COMPRA DE LIVROS PELA SECRETARIA DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE. Jornal Zero Hora. 6 de Setembro de 2013.

MP DE CONTAS PEDE PUNIÇÃO DE FOGAÇA E FORTUNATI. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 04 de julho de 2014. p. 18.

O DNA DA POLÍTICA. Entrevista Juliana Brizola. Revista Caros Amigos. Especial. 10 anos sem Brizola. São Paulo, Ano XVII. N. 68. Maio de 2014. p. 12-15.

PROFESSOR MUNICIPAL QUER AMPLIAR ATUAÇÃO. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 24 fev. 1989.

PROTESTO VISA MANTER AS ESCOLAS ESPECIAIS. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 8 de agosto de 2012. p.13.

SALÁRIO NEM SEMPRE SE TRADUZ EM ENSINO MELHOR. Volta às aulas. O X da educação. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2011. p.36.

SMED FINALIZA CONTRATAÇÃO EMERGENCIAL. Jornal Correio do Povo. Porto Alegre, 20 de março de 2009.

Resultados Eleitorais

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Relatório das eleições 2002. Brasília: TSE, 2003, p.139;

_____. Relatório das eleições 2006. Brasília: TSE, 2007;

_____. Relatório das eleições 2014. Brasília: TSE, 2014. (1º. Turno).

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. Resultado das eleições 2006. Porto Alegre, TRE. 2006.

_____. Resultado das eleições 2012. Porto Alegre, TRE. 2012.

_____. Resultado das eleições 2014. Porto Alegre, TRE. 2014.

Programa de Governo

CIDADE MELHOR, FUTURO MELHOR. Coligação PMDB-PDT-PTB-PSDC. Plano de governo José Fogaça Prefeito, José Fortunati Vice-Prefeito. Eleições 2008. 107 pg.

Fóruns interinstitucionais

AGENDA 2020. O Rio Grande que a sociedade quer: desafios do RS. Cadernos de propostas. Educação. 2014. 14 pg.

COMISSÃO ESTADUAL DA AGENDA TERRITORIAL. Projeto de pesquisa. Mapa da EJA no RS: diagnóstico da oferta e da demanda, condições de acesso e permanência dos sujeitos da EJA em espaços de escolarização. Jaguarão (RS), Junho de 2010.

FÓRUM DE INCLUSÃO ESCOLAR. Escola Especial Inclusiva. Volante Porto Alegre. 2009.

FÓRUM PELA INCLUSÃO ESCOLAR. Histórico e justificativa. Porto Alegre. s/d. (Reprogr.) 2 pg.

FÓRUM ESTADUAL DE EJA RS. Histórico da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do RS. 2011 (Apresentação PPT. Martha Christhina Gomes da Rosa).

FÓRUM METROPOLITANO DE EJA. I Seminário Metropolitano de EJA. Porto Alegre, UFRGS, 07, 09 e 10 nov. 2007. 16 pg.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. X ENEJA – Encontro Nacional de EJA. Relatório final. Rio das Ostras-RJ, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. XI ENEJA – Encontro Nacional de EJA. Relatório final. Rio das Ostras-RJ, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Todos Pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras.* São Paulo: Todos Pela Educação, 2011. 119 pg.

Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre

Anais da Câmara de Vereadores de Porto Alegre.

CAMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE PORTO ALEGRE. Câmara ainda MAIS popular e democrática. Porto Alegre, 2011.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Perfil dos Vereadores. Mauro Zacher. CMV, 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Processo nº 785/12 CPI - REQ nº 26/12. Relatório Final. Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar os fatos relacionados à parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o Instituto Ronalzinho Gaúcho. Porto Alegre. 2012. 334 p.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Conhecendo a Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: CMV, 2014. 14 p.

PORTO ALEGRE. Câmara Municipal. Dez anos de leis e de ações municipais: 2002 a 2011. Porto Alegre: Câmara Municipal, 2011.

PORTO ALEGRE. Câmara Municipal. Conselhos Municipais de Porto Alegre: Legislação Compilada. Comissão Especial de Revisão, Sistematização e Compilação da Legislação Municipal. Porto Alegre: Câmara Municipal, 2011.

Conselho Municipal de Educação

RELATÓRIOS DE ATIVIDADES ANUAIS (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012). CME.

Boletim CME Informa. Ano 6, n.8, Julho de 2006.

REGIMENTO INTERNO. CMV. PMPA. Decreto Municipal nº 12.405, 14 de julho de 1999.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Documento-Base. Porto Alegre. Comissão institucional: Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação, 2014.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE. Sobre o currículo de EJA de Porto Alegre: as Totalidades de Conhecimento. A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Porto Alegre desde o ponto de vista dos professores do CMET Paulo Freire. Porto Alegre, Repr., 2007. 17 pg.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE. Conferência de Educação. Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2009, Repr., 11 pgs.

OBSERVAPOA - OBSERVATÓRIO DE PORTO ALEGRE. Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Porto Alegre, 2011.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Regulamenta o artigo 73. Letra “a” da Lei n. 7732, de 31 de dezembro de 1985. (Tipifica escola de difícil acesso). 8 de abril de 1986.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Lei no. 6.151/1988. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Decreto n. 9914/1988. Regulamenta o art. 39, alínea “a” da Lei n. 6151, de 13 de julho de 1988. (Gratificação de difícil acesso a membros do magistério público municipal). 31 de janeiro de 1991.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Relatório de Ações. Ano 1988. Prefeito Alceu Collares, 1989.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Anuário Estatístico 2011.

_____ ; PREFEITURA MUNICIPAL. Anuário Estatístico, 2012.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Geral de Governo. Relatório de Atividades. (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012).

_____. Lei N.º 10.741, de 18 de agosto de 2009. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio de 2010 a 2013 e dá outras providências.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. Gabinete do Prefeito. *Relatório de Atividades dos Conselhos Municipais de Porto Alegre - 2011*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Gabinete de Programação Orçamentaria. Gerência de Estatística. Secretaria Municipal de Coordenação Política e Governança Local. Gerência dos Conselhos Municipais, 2012.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. Gabinete de Comunicação Social. Relatório de Prestação de Contas 2013. Porto Alegre, 2014.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE. *Congresso Constituinte. Eixos Temáticos*. Cadernos Pedagógicos nº 4. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1995.

_____. Cartilha. Princípios da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, 1996a.

_____. Documento Referência para Escola Cidadã. Proposta político – educacional para organização do ensino e dos espaços – tempos na escola. Porto Alegre: SMED, 1996b.

_____. Em busca da unidade perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular. Caderno Pedagógico n. 8. Porto Alegre, Set. 1996c (ed. Rev. e ampliada).

_____. O especialista em educação na perspectiva da escola cidadã. Caderno Pedagógico n. 10. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, dez. 1996d.

_____. MOVA-POA (1997-2000). O SEJA na terceira gestão da AP. Cartilha. 1996e.

_____. Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Falando de Nós: o SEJA. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação. 1998c.

_____. Planejando as Totalidades de Conhecimento na perspectiva do Tema Gerador. Cadernos Pedagógicos n. 13. 1998d.

_____. Planejando as Totalidades de Conhecimento na perspectiva do Tema Gerador II. Cadernos Pedagógicos n. 17, 1999.

_____. A educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 20, jan. 2000.

_____. II Congresso Municipal de Educação. Porto Alegre, mar. 2000. Caderno Pedagógico SMED, Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 21, mar. 2000.

_____. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Caderno Pedagógico SMED, Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 15, Abril de 1999.

_____. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. 3. ed. Caderno Pedagógico SMED, Porto Alegre: PMPA/SMED, n. 9, mai. 2003.

PORTO ALEGRE. Plano Municipal de Educação (2004-2014). Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. (Aprovado no III Congresso Municipal de Educação de Porto Alegre, de 26 a 30 de novembro de 2004).

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Orientações para aplicação da pesquisa nas escolas com EJA na RME de POA. Território de Aprendizagem em Educação de Jovens e Adultos. SMED. 2005.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Pesquisa preliminar sobre os 50 anos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Emília Viero, Fernando Telles de Paula, Paulo Mauro da Silva. Outubro/2006. Repr. 17 pgs.

_____. A EJA na RME de Porto Alegre. Território da Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2006. Repr.

_____. Conferência de Educação. Documento-base elaborado pela Comissão de Sistematização. 11 nov. 2008. Repr. 7 pgs.

_____. Pesquisa EJA/2009. Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2009. (Repr.). 629 pgs.

_____. Professor Excelência 2010. Porto Alegre: SMED, 2010b.

_____. O conhecimento fazendo a diferença. Revista Conhecer (eletrônica). Porto Alegre, SMED, n. 01, dez 2011.

_____. Educação Integral. Porto Alegre. 2011. Repr., 3 pgs.

- _____. Educação de Jovens e Adultos. Projeto Escreleituras. Porto Alegre, 2013. Reprgr.
- _____. Plano de Metas Educacionais para o Ensino Fundamental para o ano de 2010. Política Educacional do Ensino Fundamental: O Conhecimento Fazendo a Diferença. 2010. Disponível no endereço eletrônico: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=305. Acesso em abril de 2014.
- _____. Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Porto Alegre, SMED, 2012. Reprgr.
- _____. GABINETE DO PREFEITO. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO MUNICIPAL. *Mapas da inclusão e exclusão social de Porto Alegre*. Porto Alegre 2004. (Ed. Revista 2005).
- _____. GABINETE DO PREFEITO Relatório Indicadores Sociais. Porto Alegre, 2006.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Instrução Normativa n.1/2011. Dispõe sobre as funções de Magistério computáveis para fins de aposentadoria especial de professor e dá outras providências. 07 de julho de 2011.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE COORDENAÇÃO POLÍTICA E GOVERNANÇA LOCAL. *Relatório sobre Indicadores de Pobreza Multidimensional e Pobreza Extrema para Porto Alegre*. URBAL-Comunidade Europeia, UFRGS, PUC-RS, 2007.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO. *Composição da remuneração dos cargos de magistério da Administração Centralizada*. Assessoria Técnica. Gabinete da Secretária. Maio de 2013.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E ORÇAMENTO. *Contrato de Gestão n. 004/2013* objetivando promover uma administração por resultados e atender às Diretrizes do Plano de Governo para a Gestão 2013. 26 de março de 2013.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E ORÇAMENTO. *Contrato de Gestão n. 004/2013* objetivando promover uma administração por resultados e atender às Diretrizes do Plano de Governo para a Gestão 2014. 13 de março de 2014.

Legislações e normativas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Dispõe sobre as transferências de valores dos recursos da arrecadação da Contribuição Sindical. Portaria. n. 188, de 29 de janeiro de 2014. Diário oficial 30/01/2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº. 13.995, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2014.

CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008. Brasília. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 07/1997, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 1997.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Federal. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Educação: CNTE. Brasília, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 05 de julho de 2000. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 3 de julho de 2001. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

_____. Decreto Nº 5.557, DE 5 de outubro de 2005. Regulamenta o programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 37/2006, de 7 de julho de 2006. Aprova diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abril de 2007.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 novembro de 2007.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Lei 12.237/2005. de 13 de janeiro de 2005. Disciplina a política de incremento da produtividade e da qualidade dos serviços públicos e da racionalização do uso dos recursos humanos e materiais do Estado, o contrato de gestão, a avaliação do desempenho institucional, a autonomia gerencial, orçamentária, financeira e de recursos humanos e a aplicação dos recursos orçamentários decorrentes da racionalização das despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.

PORTO ALEGRE (RS). Estabelece o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre. Lei Complementar Nº 133, 31 de dezembro de 1985.

_____. Lei nº 6.151, Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal; dispõe sobre o respectivo Plano de Pagamento e dá outras providências. 13 de julho de 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CME 005/96, de 08 de dezembro de 1995. Aprova Regimento Escolar - Documento-Referência para a Escola Cidadã e Bases Curriculares para Classes do I, II e III ciclos, a serem adotados pelas Escolas da Rede Municipal de Ensino que iniciarem suas atividades a partir do ano de 1996. Porto Alegre, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Resolução CME/PoA n.º 006, de 13 de junho de 2003. Fixa normas para a elaboração de Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar para instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 2003.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Resolução CME 008/06, de 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. Porto Alegre, 2006.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Resolução CME 009/09, de 08 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, nas instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2009.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CME 008/2004. Manifesta-se favorável ao disposto no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, 2004a.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, 2004b.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. 2013.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. Projeto de Lei do Executivo 62/2004. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Projeto de Lei, Porto Alegre, 2004d.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. CONSELHO MUNICIPAL DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB. Lei Complementar Nº 589, de 19 de fevereiro de 2008.

_____. Lei complementar nº 455, de 1º de setembro de 2001. Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE, e dá outras providências.

_____. “Contrato de Gestão n” 004/2013. Contrato de Gestão que entre si celebram o município de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Educação - SMED com o acompanhamento da Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico e Orçamento - SMPEO, objetivando promover uma administração por resultados e atender às diretrizes do Plano de Governo para a Gestão 2013. 26 de março de 2013.

_____. Lei nº 11.441. Obriga a inclusão de conteúdo sobre a Campanha da Legalidade na disciplina de História ministrada nas escolas da rede municipal de Porto Alegre. 21 de junho de 2013.

_____. Lei Complementar no. 735/2014. Altera o Estatuto dos Funcionários Públicos de Porto Alegre: proíbe a prática de assédio moral contra seus subordinados, por meio de atos e expressões, com objetivo de atingir a dignidade ou criar condições de trabalhos humilhantes ou degradantes.

Entrevistas

Entrevistas sob anonimato e Perfil dos Entrevistados:

Margarida. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 7 de outubro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 24 p. (Representante do segmento Professores, eleita pela ATEMPA, junto ao Conselho Municipal de Educação, Ex-Diretora Pedagógica/SMED, Ex-Coordenadora do Conselho de Representante da APMPA, militante DS/PT).

Violeta - Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 6 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 19 p. (Ex-Diretora da ATEMPA, Representante dos educadores no Conselho do FUNDEB, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-Coordenadora Pedagógica Adjunta/SMED, militante UPS/Partido dos Trabalhadores).

Azaléia - Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 6 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 19 p. (Ex-Diretora ATEMPA, Ex-Representante educadores no Conselho de Representantes do SIMPA. Presidente do Conselho Municipal de Educação, Ex-Assessora pedagógica e Diretora Pedagógica-adjunta/SMED, militante CUT, militante Democracia Socialista/Partido dos Trabalhadores).

Camélia - Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 4 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 7 pg. (Membro do Conselho Municipal de Educação, Representante do segmento professores pela ATEMPA, ex-

Presidente CME, ex-Diretora da ATEMPA, militante apoiadora da DS, militante do Partido dos Trabalhadores).

Entrevistas e Perfil dos Entrevistados:

COGO, Arine. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 31 de outubro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 15 p. (Diretora Geral da ATEMPA, ex-diretora do SIMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, militante do CEDS e CSP-Conlutas).

COLOMBO, Roselena. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 7 novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 14 p. (Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016, Integrante do Conselho de Representante da ATEMPA, ex-Representante do CORES/SMED/SIMPA, ex-Diretora do SIMPA, Militante da Democracia e Luta/CSP-Conlutas, Militante do PSTU).

PADILHA, Carmem. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 4 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 14 p. (Diretora Geral/SIMPA, ex-Diretora Geral da ATEMPA, dirigente do CEDS, militante da CSP-Conlutas).

SOUZA, Ilois Oliveira de. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 9 de outubro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 12 p. (Ex-Diretor Geral da ATEMPA, Ex-Representante da ATEMPA no Fórum das Entidades dos os Servidores Municipais, Ex-Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, ex-militante PCB, militante CSP-Conlutas).

THOMASSIM, Leila. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 04 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 3 p. (Diretora de Diretora das Ações de Combate à Opressão/SIMPA, militante Intersindical, militante APS/PSOL).

VIERO, Anézia. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 7 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 14 p. (Membro do Conselho de Representante da ATEMPA, Representante dos educadores no CORES-SMED/SIMPA, Ex-Assessora Pedagógica e Coordenadora Pedagógica da EJA/SMED, Militante da Democracia e Luta/CSP-Conlutas, Militante do PSTU, Diretora da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

WOOD, Alexandre. Entrevista concedida a Marco Mello, Porto Alegre, 7 de novembro de 2013. Registrada em arquivo digital. Transcrição 14 p. (Diretor da ATEMPA/Gestão 2013-2016, Membro do Conselho de Representantes da ATEMPA,

Militante da Democracia e Luta/CSP-Conlutas, Militante do PSTU. Diretor da ATEMPA/Gestão 2013-2016).

LIVROS E ARTIGOS

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. Organizações Não-Governamentais: um debate sobre a identidade política das associadas à ABONG. *Cadernos Abong*. n. 33. Jun. de 2005.

_____. *ABONG: 2010-2013*. Em defesa dos direitos e bens comuns. Relatório Trienal. 2013.

ABREU, Mariza. Educação municipal em Porto Alegre: indicativos e desafios. *Jornal Sul21*, 24 Set 2012. Disponível em <http://www.sul21.com.br/jornal/educacao-municipal-em-porto-alegre-indicativos-e-desafios>. Acesso em 17 de maio de 2014.

AB´SÁBER, Tales. *Lulismo, carisma pop e cultura anticrítica*. São Paulo: Hedra, 2011.

AFFONSO, Cláudia. *Relações (des)educativas entre o sindicalismo propositivo e o Estado no Brasil (1990-2000): contradições de uma experiência*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2007 (Tese de doutorado em Educação).

AITA, Carmen; AXT, Gunter; ARAÚJO, Wladimir (Orgs) *Parlamentares gaúchos: das cortes de Lisboa aos nossos dias (1821-1996)*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1996.

ALBANO, Alzira Fortini. *A ideologia do professor estadual do Rio Grande do Sul face aos seus movimentos grevistas de 1979 e de 1980*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983. (Dissertação de mestrado).

ALMEIDA, Jorge. Mídia, Estado e estratégias de contra-hegemonia. In: ALMEIDA, Jorge; CANCELLI, Vitória (Orgs). *Estratégia, a luta além do horizonte possível*.

São Paulo: Secretaria Nacional de Formação Política; PT e Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 90-97.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 1988.

ANDRADE, Paulo Carneiro de. Militância e crise de subjetividade. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de (Org.). *Fé e política: fundamentos*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004. p. 111-125.

ANGELO, Vitor Amorim de. *A trajetória da Democracia Socialista: da fundação ao PT*. São Carlos: EdUFSCar/FAPESP, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Os sindicatos estão na encruzilhada. In: *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT*. Campinas: Autores Associados, 2006.

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Políticas culturais e educação*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. Interromper a direita: realizar trabalho crítico numa época conservadora. *Currículo Sem Fronteiras*. V. 2, n.1, p.80-98. Jan/Jun. 2002.

- _____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). *Escolas democráticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARAVANIS, Evangelia. A educação formal implementada pelos operários no Rio Grande do Sul no início da 1ª. República (1889-1920). In: ARAVANIS, Evangelia; QUEIRÓS, César Augusto Bubolz (Orgs). *Cultura operária: trabalho e resistências*. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 71-84.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Intelectuais do contra, porém a favor. Ajuste intelectual. In: HADDAD, Fernando. (Org.). *Desorganizando o consenso*. Rio de Janeiro: Vozes, Ed. Fund. Perseu Abramo, 1998. p. 33-42.
- AROSA, Armando C. O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 133-15. nov. 2012 / fev. 2013.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- _____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, RAAB, n.11, abril/2000, p.9-20.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun. 2003.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ATHAYDE, Celso. *CUFA: 10 anos*. Fazendo do nosso jeito. Rio de Janeiro: CUFA – Central Única das Favelas; Petrobras, 2014.

ASSAÉL, Jenny; SCHERPING Guillermo, PAVEZ, Jorge. Rol sindical y docente en la renovación pedagógica. In: LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. *Escuelas democráticas: una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública*. Costa Rica: IE, 2011. p. 5-26.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023, Agosto 2012. Disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-6023>). Acesso em 03 de maio de 2013.

AZEVEDO. José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) *Escola Cidadã: teoria e prática*; Petrópolis: Vozes, 1999. p.12-30.

_____. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina; Ed. Universitária Metodista IPA, 2007a.

_____. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, 21 (60), 2007b.

_____. A democratização da educação e os desafios da inclusão com qualidade. In: RODRIGUES, Carolina Contreiras; AZEVEDO, José Clóvis; POLIDORI, Marilis Morosini (Orgs). *Os desafios na escola: olhares diversos sobre questões cotidianas*. Porto Alegre: Sulina; Ed. Universitária Metodista IPA, 2010. p. 27-53.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAIERLE, Sérgio G. *Lutas urbanas em Porto Alegre: entre a revolução e o transformismo*. Porto Alegre: Cidade - Centro de Assessoria e Estudos Urbanos, 2007.

_____. *Porto Alegre neoliberal: a decapitação social-capitalista de líderes comunitários e os limites do Novo Gerencialismo Público inclusivo*. Porto Alegre. Coleção Cadernos da CIDADE - Centro de Assessoria e Estudos Urbanos, n. 15, vol. 12, nov. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UNB, 1987.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. *Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge. 2012.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luiz Armando. *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso Editorial, 2013. p. 177-189.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; FISCHER, Maria Clara Bueno. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. *Educação*, Unisinos, São Leopoldo, v.8 nº 15, p.247-264, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004 p. 191-207.

BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. *Educação e poder legislativo: a contribuição da Câmara Municipal na formulação de políticas públicas de educação no município de Porto Alegre (2001-2008)* UFRGS/PPG/EDU. 2013. (Tese de doutorado em Educação).

- BARTH, Fredrick. Introdução. In: BARTH, F. (Org.) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1976. p. 9-49.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Rev. Educação e Sociedade*, Vol. 26, n.92. p.725-751, Especial, Out 2005.
- BASTOS, Elide Rugai; REGO, Walquíria Leão. A moralidade de compromisso. In: BASTOS, Elide Rugai; REGO, Walquíria Leão (Orgs.). *Intelectuais e política: a moralidade do compromisso*. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p.7-41.
- BATISTA, Neusa Chaves. Conselhos escolares e processo de democratização da gestão da educação em Porto Alegre. In: LUCE, Maria Beatriz Luce; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p. 43-50.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.
- BENSAID, Daniel. *Os irredutíveis: teoremas de resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BETTO, Frei. *A mosca azul: sobre o poder*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BETTO, Frei; BOFF, Leonardo; BOGO, Ademar. *Valores de uma prática militante*. 2 ed. Consulta Popular. Cartilha n.9. Jun. 2000.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 44-56.
- BHASKAR, Roy. Contradição. In: BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BILHÃO, Isabel Aparecida. *Identidade e trabalho: uma história do operariado porto-alegrense (1898-1920)*. Londrina: EDUEL, 2000.

- BITTAR, Jorge (Org.). *O modo petista de governar*. São Paulo: Teoria & Debate, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- BOGO, Ademar. *Organização política e política de quadros*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- BOITO JR., Armando. *O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. *Revista Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Brasiliense, v.3, 1996, p. 80-105.
- _____. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. In: BOITO JR. Armando; GALVÃO, Andréia (Orgs.). *Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda, 2012. p. 67-104.
- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *A Força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; ALERJ, 2008. p. 95-127.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BORDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. p. 163-208.
- BORGES, Angélica; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os legítimos representantes da classe: os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX. In: *Seminário Associativismo e Sindicalismo Docente*, 2009. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009.
- BORTOT, Ivanir José; GUIMARAENS, Rafael. *Abaixo a repressão! Movimento Estudantil e as liberdades democráticas*. Porto Alegre: Libretos, 2008.

- BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Trajetórias de lutas de movimentos docentes. In: PASSOS, Mauro. *A mística da identidade docente: tradição, missão, profissionalização* (Org.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.125-140.
- BUCCI, Eugênio. Crença e militância: o santo combate. In: NOVAES, Adauto (Org.) *A invenção das crenças*. São Paulo: Cia das Letras, 2011. p. 289-325.
- BULHÕES, Maria da Graça P. *O movimento do magistério público estadual do Rio Grande do Sul: 1977-1982*, Programa de Pós-Graduação, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983. (Dissertação de mestrado).
- _____. *Movimento dos professores gaúchos – 1972/1991: A difícil trajetória da questão democrática*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994. (Tese de doutorado em Educação).
- BULHÕES, Maria da Graça; ABREU, Marisa. *A luta dos professores gaúchos (1979/1991): o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.
- BUSATTO, César. A essência da Governança Solidária Local. In: FEIJÓ, Jandira; FRANCO, Augusto (Orgs.). *Olhares sobre a experiência da Governança Solidária Local de Porto Alegre*. Porto Alegre: EDIPUCRS; CMDIC, 2007.
- BUSETTI, Dione Maria Detanico. Os desafios da inclusão na EJA: um relato do CMET Paulo Freire. In: MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs) *Inclusão escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p.75-81.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Luís Miguel. O PISA: movimentos e mudanças: uma introdução a 'O PISA e as políticas públicas de educação'. *Sísifo*, n. 10: Set a dez 2009, p. 3-14.

- CAMINI, Isabela; Centeno, Lúcio; KARAN, Maria do Carmo R.; GONÇALVES, Nazaré Gomes, FRANCHI, Nilda; VERGO, Terezinha (Orgs). *Sem cercas e muros: a educação popular no meio do povo*. Análise do processo pedagógico das oficinas da Recid. Porto Alegre: RECID/CAMP, 2012.
- CAMPTON, Mary; WEINER, Lois. Os sindicatos de professores e a justiça social. In: APPLE, Michael W.; WAINE, Au; GANDIN, Luiz Armando (Orgs). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.437-450.
- CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs). *Políticas educacionais e trabalho docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 187-212.
- CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar; ALMEIDA, Jezabel Barcellos de. Associação Sul Riograndense de Professores: Uma Associação de ajuda mútua docente no Rio Grande do Sul. In: *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil – Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*, 2009, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: IUPERJ/UFRJ/UnB, 2009. p. 1-24.
- CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira; TAMBARA, Elomar. Associação Sul Rio-Grandense de Professores: um caso de associativismo mútuo docente (1929-1979). In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 229-246.
- CARLSON; Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em Tempos de Incertezas (Orgs.)*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.11-57.
- CARMINATI, Fábila Lilian Luciano. *Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993. (Dissertação de mestrado).

- CARPIM, Luis Carlos (Org.). *O conhecimento fazendo a diferença*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre: Gráfica RJR, 2012.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 2011 (Tese de doutorado em Educação).
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 6 ed. Mediação, 2009.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.
- CARVALHO, Luís Miguel. O PISA: movimentos e mudanças: uma introdução a 'O PISA e as políticas públicas de educação'. *Sísifo*, n. 10: Set a dez 2009, p. 3-14.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- COELHO, Eurelino. A dialética na oficina do historiador: ideias arriscadas sobre algumas questões de método. *História e Luta de Classes*. n. 9, Junho 2010a, pg.07-16.
- _____. Marxistas em transe e as novas esquerdas: o caso Augusto de Franco. In: DIAS, André Luis Mateddi; COELHO, Eurelino Teixeira; LEITE, Marcia Barreiros da Silva (Orgs.). *História, cultura e poder*. Feira de Santana: UEFS Ed.; Salvador: EDUFBA, 2010b. p. 99-128.
- _____. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã, 2012.
- COELHO, Gustavo. *A poesia está nas ruas: associativismo e confronto político em Porto Alegre (1962-1968)*. Porto Alegre: Edijuc, 2014.

- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação... da diferença. In: LEMOS, Miriam Pereira; DALAROSA, Miriam Cardinale (Orgs.) *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013. p 17-34.
- CORRÊA, Bernardo Alves. *Revitalização sindical: resgate da experiência do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (1988-2013)*. UFRGS. PPG em Sociologia, 2014. (Dissertação de mestrado).
- CORREA, João Jorge. 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. UNESP, Marília. (Tese de doutorado).
- CORTÊS, Antonio. *Política gaúcha (1930-1964)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- COSTA, Izabel Cristina Gomes da. *A hora da travessia: reinventando o brizolismo e o trabalhismo*. *Rev. Mundos do Trabalho*, vol. 4, n. 7, jan-jun. 2012, p.121-145.
- _____. Luiz Carlos Prestes e os “filhos” da Carta aos Comunistas no PDT. *XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social* ANPUH, Natal-RN, 2013. Comunicação Oral.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, Sílvio. *Tendências e Centrais Sindicais*. O movimento sindical brasileiro de 1978 a 1994. São Paulo: Editora Anita Garibaldi; Goiânia: Editora da Universidade Católica, 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER, Leandro. Notas sobre Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p.01-7.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs). *Hegemonia às avessas:*

economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010. p.29-43.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. *Retratos da escola: A realidade sem retoques da educação no Brasil*. Vol. 3. Abril de 2003.

_____. Revista *Retratos da Escola*. Organização e valorização dos funcionários: cenário atual e desafios. Brasília, v. 3, n. 5, jul./dez. 2009.

_____. Entidades filiadas. Disponível no sítio: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/entidades-filiadas.html>. Acesso em 22 de junho de 2013. 2013.

CPERS-SINDICATO. *50 anos: compromisso com a cidadania plena*. Porto Alegre: Tchê!, 1995.

CUNHA, Luis Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CUNHA, Marilena Ruschel da. Uma educação para a democracia e para a construção da cidadania. In: GORODICHT, Clarice (Org.). *Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã*. Porto Alegre; CME, 2002.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes 1981.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas/SP: CEDES, v. 25, n. 87, p.423-460, maio/ago., 2004.

_____. Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs).

Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006. p.60-80.

DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas.* Brasília: Paralelo 15, 2011.

_____.; CRUZ, Hélvia Leite; RÊSES, Orlando da Silva. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131, maio/ago. 2011.

DAMIN, Cláudio Júnior. A fragilização eleitoral do PT em Porto Alegre. *Em Debate*, Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 44-52, Jan. 2013.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa.* Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEBERT, Guita. *Ideologia e populismo.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

DEL ROIO, José Luiz. *1º de maio: cem anos de luta (1886-1996).* São Paulo: Global, 1986.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e o trabalho como funcionamento da hegemonia. In: NETO, Antônio J. de Menezes; ARANHA, Antonia Vitória. (Orgs.) *Trabalho, política e formação humana.* São Paulo: Xamã, 2009. p 27-42.

DEMARAIS, Annette Aurélie. *A Via Campesina: a globalização e o poder do campesinato.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Expressão Popular, 2013.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia, racionalidade que se faz história. In: *O outro Gramsci.* 3 ed. São Paulo: Xamã, 1996. p. 9-80.

DIAS, Márcia Ribeiro. Desejo de mudança: das motivações e razões que levaram à derrota do PT em Porto Alegre nas eleições de 2004. *Civitas.* Porto Alegre v. 8 n. 2 p. 237-257 maio-ago. 2008.

DONATO, Débora Pinheiro. Sindicalismo docente na cidade de Curitiba. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos (orgs.) *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios.* Curitiba: Appris, 2012. p. 89-131.

- DRESCH, Márcia. *O discurso do CPERS-Sindicato: uma abordagem discursiva*. Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1994. (Dissertação de mestrado).
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBOIS, Rejane Caspani. Da constituição do Fórum pela Inclusão Escolar ao Ciclo de Debates: o protagonismo da educação inclusiva em Porto Alegre. In: MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs). *Inclusão escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p.11-14.
- DUTRA, Olívio. Domar a máquina e dialogar muito. In: ABRAMO, Fundação Perseu. *Desafios do Governo Local: o modo petista de governar*. Fundação Perseu Abramo, 1997. p. 92-95.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Universidade de Ijuí, Ano 2, N.7, Jul./Set. 1987. p. 19-24.
- FARENZENA, Zélia Maria Ferrazzo. Desafios do processo de inclusão escolar: Salas de Integração e Recursos. In: MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs) *Inclusão escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p.31-66.
- FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2009. p. 55-92.
- FEDOZZI, Luciano. *O poder da aldeia: gênese e história do Orçamento Participativo em Porto Alegre*. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2000.
- FEIJÓ, Jandira; FRANCO, Augusto (Orgs.). *Olhares sobre a experiência da Governança Solidária Local de Porto Alegre*. Porto Alegre: EDIPUCRS; CMDC, 2007.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. Florestan Fernandes (Org.): 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1984. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 36). p. 9-144.

_____. A formação política e o trabalho do professor. In: *O desafio educacional*. São Paulo. Autores Associados, 1989. p. 157-175.

FERRARE, Joseph J. A pesquisa educacional crítica pode ser quantitativa? In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.512-529.

FERREIRA JR. Amarílio. *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. (Tese de doutorado em História Social).

_____, Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p.47-68.

_____. A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos. In: GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (Orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013: p. 151-165.

_____ ; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

_____. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, 2007. p. 377-399.

_____. Sindicalismo docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs) *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Pesquisando gênero e sindicalismo docente: à procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 29-46.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Do Rio Grande do Sul à Guanabara. In: FERREIRA, Marieta (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; ALERJ, 2008. p. 15-42.

FIJO - Fundação Irmão José Otão. *Relatório de pesquisa: diagnóstico das entidades vinculadas ao CMDCA de Porto Alegre - estudo sobre o terceiro setor no RS*. Porto Alegre, PUCRS, Out; 2010. (Reprogr).

FILGUERAS, Luiz; PINHEIRO, Bruno; PHILIGRET, Celeste; BALANCO, Paulo. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et alii (Orgs). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p.35-69.

FILOMENA, César Luciano. *O agonismo nas relações sociais do partido, dos espaços públicos da sociedade civil e do sistema administrativo estatal: a experiência da Administração Popular em Porto Alegre*. Porto Alegre, 2006. PPG Ciências Sociais. PUCRS. (Dissertação de mestrado).

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 2, ago. 2008, p. 75-97.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONTOURA, Joana; GENTILI, Pablo; GINDIN, Julián. *Os sindicatos docentes e as reformas educacionais na América Latina. O caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2008.

FORTUNATI, José; HOHFELDT, Antônio. *O fascínio da Estrela: trajetória e contradições do Partido dos Trabalhadores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

FORTUNATI, José. Carta aberta ao povo gaúcho. 10 de Setembro de 2001. In: FORTUNATI, José; HOHFELDT, Antônio. *O fascínio da Estrela: trajetória e contradições do Partido dos Trabalhadores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001. p. 206-208.

_____. *Gestão da educação pública*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOSTER, John Bellamy. “Em defesa da história” In: WOOD, Ellen Meiksinse FOSTER, John Bellamy. (Orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 196-206.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9 ed. São Paulo: Olho D’água, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação*. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação* FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [37]: p.417- 442, setembro/dezembro 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. p.235-274.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular: 2012, p.265-272.

_____. A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classe. In: ORSO, Paulino; GONÇALVES, Sebastião; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio. *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. São Paulo: Outras expressões, 2014. p. 57-75.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, vol.26 n. 92 Campinas. Out. 2005.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Trajetória da presença do PT nas cidades brasileiras. *FPA Comunica*. nº 2. São Paulo, Partido dos Trabalhadores, Maio de 2013.

GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente no Brasil. São Paulo. *Revista ADUSP*, 1996. p. 14-20.

_____. *Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAGLIETTI, Mauro. *PT: ambivalências de uma militância*. 2 ed. Rev. e ampl. Porto Alegre: Dacasa; Palmarinca, 2003.

- GAGNETEN, Maria Mercedes. *Hacia una metodologia de sistematizacion de la practica*. Buenos Aires: Editorial Hvmantas, 1987.
- GALVÃO, Andréia; BOITO JR., Armando; MARCELINO, Paula. Brasil: o movimento sindical e popular na década de dois mil. In: REBON, Julián; MODONESI, Massimo (Orgs) *Una década en movimiento: luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros, 2011. p.153-181.
- GALVÃO, Andréia; LEMOS, Patrícia Rocha; GONÇAVES, Tatiana. Conlutas e Intersindical: um sindicato de funcionários públicos? In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique; BATISTA, Eraldo. (Orgs). *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p.447-471.
- GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical nos governos Lula. In: BOITO JR. Armando; GALVÃO, Andréia (Orgs.). *Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda, 2012. p.187-221.
- GANDIN, Luis Armando. *Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil, 2002*. University of Wisconsin - Madison, WISC, Estados Unidos. (Tese de doutorado).
- GANDIN, Luis Armando. O professorado como profissão, que espaço é esse? In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. *Temas para um projeto pedagógico*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.119-127.
- _____. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, Maria Beatriz Luce; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p. 68-71.
- GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In: APPLE, Michael; BURAS, Kristen. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos*. Porto Alegre: Arned, 2008. p.221-243.

- _____. Cotidiano, senso comum e performatividade em educação. *Revista de Educação AEC*, Ano 29, n. 117, out./dez. 2000.
- _____. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011a. p. 380-393.
- _____. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina. (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- _____. Porto Alegre as a counter-hegemonic global city: building globalization from below in governance and education. *DISCOURSE-ABINGDON*, v. 32, p. 235-252, 2011c.
- _____. Democratização do acesso, do conhecimento e da gestão: revisitando a reforma educacional da Escola Cidadã em Porto Alegre, Brasil. In: *Reunion Annual da Latin American Studies Association*, 2012, San Francisco, Estados Unidos. Papers - Latin American Studies Association, 2012.
- _____. A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando Orgs.) *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.380-389.
- _____; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incertezas (Orgs.)*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.59-92.
- GANDIN, Luís Armando; APPLE, Michael W. Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over thick democracy in education. *Journal of Education Policy*, v. 27, p. 621-639, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GENTILI, Pablo; SUÀREZ, Daniel (Orgs.) *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. p. 253-264.
- GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação. In: BALL, Stephen; MANIARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 100-122.
- GIL, Juca; NETTO, Franciele Nepomuceno. O plano de carreira do magistério em Porto Alegre: abordagens iniciais. In: PERONI, Vera M. Vidal; ROSSI, Alexandre (Org.). *Políticas educacionais em tempos de redefinições para a democratização da educação*. Porto Alegre: PPEduc/UFRGS; Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p.231-246.
- GINDIN, Júlian. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009. *Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores*. Reprógr.
- _____. *Por nós mesmos*. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México. Universidade do Estado do Rio do Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Pós-graduação em Sociologia, 2011a (Tese de doutorado).
- _____. Sobre las huelgas docentes. In: GINDIN, Júlian (Org.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires: Herramienta: AMSAFE Rosario, AGMER, ADOSAC, 2011b.
- _____. Sindicalismo docente en América Latina: un ensayo sociológico. In GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi (Orgs).

Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos.
Brasília: Paralelo 15, 2013a, p.77-92.

_____. Sindicalismo dos trabalhadores em educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). *Educar em Revista*, v. 48, p. 75-92, 2013b.

_____.; MELO, Savana Diniz Gomes. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. In: DAL ROSSO, Sadi et alli (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas.* Brasília: Paralelo 15, 2011. p.265-281.

_____.; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi. Questões sobre teoria, história e movimentos. In: GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi (Orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos.* Brasília: Paralelo 15, 2013. p. 9-12.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Pedagogia y política de la esperanza.* Teoria, cultura y enseñanza: uma antologia crítica. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOHN, Maria da Gloria. *História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.* São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Educação popular na América Latina no novo milênio: Impactos do novo paradigma. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.4, n.1, p.53-77, dez. 2002.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia.* 3 ed. São Paulo: Difel, 1972.

_____. *Dialética e cultura.* 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo.* 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. Partido Trabalhista Brasileiro (1945-1965); getulismo, trabalhismo, nacionalismo e reformas de base. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Araújo

(Orgs). *As esquerdas no Brasil. Nacionalismo e reformismo radical: 1945-1964*. 2007. Vol. 2. p.53-81.

_____. “O populismo e as ciências sociais no Brasil”. In FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GOMES, Cândido Alberto. “Quinze anos de ciclos no Ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação”. *Rev. Bras. de Educação*. Jan-Abr. 2004, n.25. p.39-52.

GONÇALVES, Ana Cristina Rocha. *A experiência educacional da Administração Popular em Porto Alegre/RS (1989-2004) na perspectiva de seus secretários municipais de educação*. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. (Tese de doutorado em Educação).

GOODSON, Ivor. F. *Currículo: teoria e história*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORODICHT, Clarice (Org.). *Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã*. Porto Alegre; CME, 2002.

_____. José Clóvis Azevedo: arte e ofício de um educador popular. In: ABRAÃO, Maria Helena Mena Barreto. (Org.). *Educadores sul-riograndenses: muita vida nas histórias de vida*. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2008 pg. 122-145.

GOUVEIA, Andréia Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Financiamento da educação e carreira docente: possíveis implicações para a prática sindical. In: GOUVEIA, Andréia Barbosa; FERRAZ, Marcos (orgs.). *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012. p. 43-61.

GOUVEIA, Andréia Barbosa; FERRAZ, Marcos (Orgs.). *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 5 ed. Rio de Janeiro: 1984.

_____. *Concepção dialética da história*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRIJÓ, Luís Alberto. Alberto. Pasqualini: o teórico do trabalhismo. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Araújo (Orgs). *As esquerdas no Brasil*. Nacionalismo e reformismo radical: 1945-1964. 2007. Vol. 2. p. 83-99.

GVIRTZ, Silvina; MINVIELLE, Lucila. *Política, participação e governo das escolas*. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. (Org.) *Entidades assistenciais: rede de serviços para a constituição de uma política de assistência social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GUIMARÃES, Juarez. Trinta anos de Democracia Socialista: em torno do futuro de uma tradição. In: DEMOCRACIA SOCIALISTA. *IX Conferencia Nacional da DS*. São Paulo, 2009. p.45-62.

GUINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GHISLENI, Ana Cristina. Uma análise da avaliação em larga escala na gestão da educação municipal de Porto Alegre (2005-2012). Comunicação. GT Gestão e avaliação da educação básica e secundária, *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*. 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: *Novos cainhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, 2007. p.7-25.

HAGUETTE, Teresa Maria. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

- HALL, Stuart. Em defesa de la teoria. In: SAMUEL, Raphael (Org.) *Historia popular y teoria socialista*. Barcelona: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984. p. 277-286.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- _____. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HERSEGEL, Salatiel dos Santos. *A participação do sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo (APEOESP) na formação político-pedagógica do professor*. UNICAMP. Faculdade de Educação. 2005 (Dissertação de mestrado).
- HIDAKA, Renato Kendy. Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo, In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (Orgs). *Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013. p.207-224.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro M.; MOREIRA, Jarbas S; GARCIA; Maria Manuela A. (Orgs). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva produções, 2002. p.271-283.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. 2 ed. (Rev. e ampl.) Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 421-430.

IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe* (o PT entre a negação e o consentimento). 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JESSOP, Robert. *El futuro del estado capitalista*. Madri: Catarata, 2002.

_____. O Estado e a construção de Estados. *Rev. Outubro*, n. 15, Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo: Alameda, 2007. p. 11-43.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOSÉ, Emiliano. Em busca da militância perdida. *Teoria e Debate*, Ano 9, n. 32, jul.-set. 1996. p.28-32.

JURACH, Cleci Maria. Educação integral na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. In: *5º Congresso Nacional do PDT*. Porto Alegre, Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011. n. 4, vol. 2, Novembro 2009.

_____. O conhecimento fazendo a diferença. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2010.

KOFLER, Leo. *História e dialética*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

KLOVAN, Cristiane Figueiró. *Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual*. UFRGS/PPG/EDU. 2008 (Dissertação de mestrado).

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. A dialética e o marxismo. *Revista Trabalho Necessário*, UFF, v. 1, n. 1, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários nos tempos da imprensa alternativa*. 2 ed. (rev. e ampl.), São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho, educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994. p. 27-64.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 15. Set/Out/Nov/Dez 2000.

LAMEIRA, Rafael Fantinel. Trabalhadores na luta em tempos de radicalização política: participação política dos trabalhadores organizados no Rio Grande do Sul no início da década de 1960. *Revista AEDOS*. V.2, n.4, 2009, p.331-341.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEAL, Murilo; KAREPOVS, Dainis. Os trotskismos no Brasil (1966-2000). In: RIDENTI, Marcelo; REIS FI., Daniel Araújo. (Orgs). *História do marxismo no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007, v.6, p.155-237.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *O direito à cidade*. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Rev. Outubro*, São Paulo: Alameda; Instituto de Estudos Socialistas. vol. 1, n. 3, p.19-30, 1999.

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez/Clacso, 2001. P 145-176.

_____. Educação Popular como estratégia política. In JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto (Orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. 2 ed. rev. Campinas: Alínea, 2010a. p. 19-32.

_____. Neoliberalismo se apropria da ideia de “inclusão” para privatizar a educação. *Jornal Sem Terra*. N. 308, Nov/Dez 2010b.

_____. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et alii (Orgs). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010c. p. 369-412.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *A constituição do campo docente na Corte Imperial*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. UERJ, 2006. Dissertação de mestrado.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1988.

LEON, Adriana Duarte. Identidade docente coletiva, associativismo e práticas de formação nas décadas de 30 e 40 do século XX. *Cadernos de História da Educação*. v. 10, n. 2, jul./dez. 2011, p.175-187.

LEONARDO, Zeus. Paleontologia/pálida ontologia: o status da branquidade na educação. In: APPLE, Michael W.; WAINE, Au; GANDIN, Luiz Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 144-158.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luis Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. *Rev. Práxis*

Educativa. Vol. 7, n.1, Jan/Jun. 2012. Univ. Estadual de Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012. p. 69-84.

LIMA, Licínio C.; AFONSO; Almerindo Janela. *Reforma da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. *RBPAE*. v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012.

LIMA, Venício. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Ago. 2004, n 26. p. 109-118.

_____. ; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LORD, Lucio. Limites e dificuldades à gestão democrática: um estudo sobre a área de educação a partir do Conselho Municipal de Porto Alegre. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho. (Orgs) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 95-117.

_____. A elaboração, a gestão e o projeto da sociedade civil sobre a educação em Porto Alegre entre 1985 e 2005. In: *XXVII Congreso ALAS*, 2009, Buenos Aires. Anais do XXVII Congreso ALAS, 2009b. v. 1. p. 1-17.

_____. O Conselho Municipal de Educação como ator político: uma análise sobre o caso de Porto Alegre. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. (Orgs). *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p.139-156.

- LOSS, Viviane. O fazer da inclusão. In: VASCONCELOS, Maria José; CAVEDON, Sofia (Orgs). *Deu no jornal: inclusão*. Porto Alegre, Câmara Municipal de Porto Alegre: Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude – CECE, 2008. p.10.
- LOURENÇO JR, Adhemar. *As sociedades de socorros mútuos: estratégias privadas e públicas* (estudo centrado no Rio Grande do Sul–Brasil, 1854-1940). Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004. (Tese de doutorado).
- LOUTZENHEISER; Lisa; MOORE, Shannon. “Escolas seguras, sexualidades e educação crítica.” In: APPLE, Michael W.; WAINE, Au; GANDIN, Luiz Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 173-187.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LUCA, Tânia R. de. *O sonho do futuro assegurado: o mutualismo em São Paulo*. São Paulo: Contexto. Brasília: CNPq, 1990.
- _____. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 469-493.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Greve de massas, partidos e sindicatos*. Coimbra: Centelha, 1974.
- MACEDO, Edmar Almeida. Os trotskistas do Movimento Democrático Brasileiro ao Partido dos Trabalhadores: o debate no “Em Tempo” e a formação da DS. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano XIII. N. 115, Dez/2013. p.74-82.
- MACHADO, Carlos Roberto Silva. A educação em Porto Alegre de 2001 a 2004: propostas. In: MACHADO, R.S. Carlos; MARTINS, Anália; MELLO, Marco (Orgs). *Educação na cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: IPPOA - Instituto Popular; Cempthom, 2004. p. 155-176.

_____. *Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese de doutorado em Educação).

MACHADO, João. *O que foi o “Programa Democrático e Popular” do PT?*. s/l. 2012. Reprogr.

MAIA, Andreas. Para onde vai a Democracia Socialista? (I a VIII partes) Disponíveis em <http://www.marxismo.org.br>. Acesso em 25 de setembro de 2014.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação sindical: entre o conformismo e a crítica*. São Paulo: Loyola, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

MARLETTI, Carlo. Intelectuais. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs). *Dicionário de política*. 4 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992. Vol. 1. p. 637-640.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia M. Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na área de política e gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

- MARTINS, César; MACHADO, Carlos R.S. (Orgs.) *Leituras do pensamento de Henri Lefebvre: aproximações e desafios*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2011.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 5 ed. São Paulo: Paulus, 2012.
- MARÇAL, João Batista. *Primeiras lutas operárias no RS*. Porto Alegre: Globo, 1985.
- MARÇAL, João Batista; MARTINS, Marisângela. *Dicionário ilustrado da esquerda gaúcha: anarquistas, comunistas, socialistas e trabalhistas*. Porto Alegre: Libretos, 2008.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Col. Os Pensadores).
- _____. Para a crítica da economia política In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Col. Os Pensadores).
- _____. “O 18 Brumário de Luís Bonaparte” In *Os Pensadores*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978c.
- _____. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- _____. *Sindicalismo*. São Paulo: CHED, 1980.
- _____. *História*. Florestan Fernandes (Org.): 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1984. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 36).
- MATOS, Alessandro Rubens de; BAUER, Carlos Bauer. A trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (1988-2004). In: GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi (Orgs.) *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013. p. 267-287.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *E.P. Thompson e a tradição ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro Lopes. Sentidos de Qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, Ellen Meiksinse FOSTER, John Bellamy. (Orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. *Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança*. Porto Alegre, PPGE/UFRGS. 2003 (Dissertação de mestrado).

_____. Inclusão: desafio da escola municipal. *Jornal Correio do Povo*. Porto Alegre, 19 de julho de 2008.

_____. *Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências*. Porto Alegre, PPGE/UFRGS. 2009 (Tese de doutorado em Educação).

MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs) *Inclusão escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. *Um pouco de ar fresco: singularidades, experimentações e criações no presente*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. Corpos, forças, afecções: o povo por vir. In: KROEF, Ada; MEDEIROS, Simone Cristina (Orgs.). *Conversações Internacionais: paisagem da educação*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 41-49.

MELO, Savana Diniz Gomes. *Reformas educacionais e nova organização do trabalho na escola: a (re) edição de conflitos docentes no Brasil e Argentina*.

Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. (Tese de doutorado em Educação).

_____. Trabalho docente e organização sindical em Minas Gerais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 93-110, abr./jun. 2013.

MELLO, Marco et alii. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: *As interfaces das Séries Iniciais na Escola Cidadã*. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre. Janeiro de 1996. Caderno Pedagógico nº 7.

MELLO, Marco et alii. A Educação de Jovens e Adultos conta histórias... Sistematização de práticas em educação popular: A experiência da literatura de cordel. In: LEMOS, Miriam Pereira; DALAROSA, Miriam Cardinale (Orgs.) *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013d. p. 49-60.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: IPPOA; Diálogo; Ed. Ísis, 2005.

_____. Relatório da representação/ATEMPA no IX ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2007a. Reprogr..

_____. Perspectivas da Educação Popular: de Paulo Freire ao Fórum Social Mundial – Horizontes ainda que seja noite”. In: SCHINELO, Edmilson; LESBAUPIN, Ivo; MELLO, Marco. *Teologia da Libertação e Educação Popular: horizontes ainda que seja noite*. São Leopoldo: CEBl, 2007b.

_____. (Org.) *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008.

_____. Culturas e identidades juvenis na EJA: de quem é mesmo o bagulho? *Revista Aatoria*, n.4, Ano 5, 2009. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer.

_____. *Memorial*. Processo de Seleção. Programa de Pós Graduação em Educação. UFRGS, 2012. Reprogr.

_____. Juntos somos mais. Articulações entre associativismo e sindicalismo docente no contexto de reformas educativas gerencialistas. *IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação* (Rede ASTE). Brasília: Paralelo 15, 2013a.

_____. Educação crítica e educação popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres. *Revista Pedagógica UNICHAPECÓ*. Ano 17, 2013b. vol. 15, n. 30.

_____. *O espírito, o corpo e o jogo: A ATEMPA* (Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre) e as políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação (2005-2012). Projeto de pesquisa. PPG/Educação. UFRGS. Junho 2013c.

MENDONÇA, Daniel de. Para além da lei: agonismo como princípio de ação dos movimentos sociais. *Civitas*, Porto Alegre, ano 2, n. 1, jun. 2002. p. 55-68.

MENDONÇA, Gisela; SOUSA, Luís Otávio de. José Fortunati. In: *Dicionário histórico biográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; CPDOC, 2001.

MÉSZÁROS, Itsván. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p.83-107.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

_____. Redes de saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

- _____. Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas Públicas de EJA, 2009c.
- _____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- MIRANDA, Kênia. A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização. In: *Seminário sobre Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil*, 2009. IUPERJ, 2009.
- _____. *As Lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. Niterói: UFF, 2011. (Tese de doutorado em História).
- MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MONTÃO, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, 13 (4), 17-30, 1989.
- _____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.
- _____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, nº 73. Campinas, CEDES, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 17-46.
- MOREIRA, Simone Costa. *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS*. Programa de Pós-

Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. (Dissertação de mestrado).

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, Salete Campos de (Org.) *Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade*. Porto Alegre: SMED, 2007. p.15-21. MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2004.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cartilha *Programa agrário do MST: texto em construção para o VI Congresso Nacional*. São Paulo: MST, Set. 2013.

MÜHL, Eldon Henrique. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Orgs). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 38-51.

MURILLO, Victoria. Sindicalismo docente en America Latina: aproximaciones al estado del arte. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (Coords.) *Sindicalismo docente e reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.

NASCIMENTO, José Roberto Carvalho do. *Estratégias de ação política do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – SINTE/SC – e sua relação com a Central Única dos Trabalhadores – CUT – entre a década de 1980 e início dos anos 2000*. Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. (Dissertação de mestrado).

NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social*, Revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1. Jun. 2006. p.217-240.

- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.
- _____. (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.
- NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhismo, nacionalismo e desenvolvimentismo: um projeto para o Brasil. In: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história: debate e crítica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p.167-203.
- NEWMANN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 37, n.2. p.353-381, mai/ago 2012.
- NIEMEYER, Carolina Burle de. Via Campesina: Uma análise sobre sua gênese e processo de consolidação. *Raízes*, Campina Grande, vol. 26, nºs 1 e 2, p. 59–70, jan./dez. 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.
- _____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vo. 25 (2), 2009. p 197-209.
- _____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p.17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Francisco de. No silêncio do pensamento único: intelectuais, marxismo e política no Brasil. In: NOVAES, Adauto (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

_____. Hegemonia às avessas. *Revista Piauí*. n. 4, Jan, 2007. p. 56-57.

_____. O avesso do avesso. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.) *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p.369-376.

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Júlio César de. *Professores e o sindicalismo público municipal: algumas experiências em destaque: São Leopoldo e Bagé-RS (1988-2005)*. São Leopoldo, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em História, 2012. (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Wilson José Ferreira de. Posição de classe, redes sociais e carreiras militantes no estudo dos movimentos sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 3, 2010, p. 49-77.

_____. A arte de resistir às palavras: Antropologia, concepções culturais e militância política. 2010. *34º Encontro Anual da ANPOCS*. 25 a 29 de outubro de 2010. Caxambu (MG). Paper.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.110-112.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. *Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS*. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2006 (Tese de doutorado em Educação).

- PACHECO, Eliezer Moreira. *Sindicato e projeto pedagógico*. A Organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 1993. (Dissertação de mestrado em História).
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.. 14, n. 1, Braga, Portugal, 2001. p. 49-71.
- _____. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. *Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, 2007.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES; INSTITUTO LULA; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *PT: 10 anos de governo do povo, para o povo, pelo povo: o decênio que mudou o Brasil*. 2013.
- PALUDO, Conceição. O que são os Fóruns de EJA no Brasil? Natureza e caráter do movimento. Roteiro de apresentação. Encontro Estadual de EJA do RS. 11 de Julho de 2008. PUCRS. (Reprogr.)
- _____. Educação Popular e movimentos sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa da; RIBEIRO, Marlene. (Org.). *I Seminário do TRAMSE: trabalho, movimentos sociais e educação - redes de pesquisa*. Porto Alegre: Itapuy; 2011, p. 22-35.
- PAULA, Ricardo Pires de. *Uma história da APEOESP: entre o sacerdócio e a contestação*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.
- PELOSO, Ranulfo (Org.) *Trabalho de base*. Seleção de roteiros organizados pelo CEPIS. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PERECIN, Diego do Prado; FERRAZ, Marcos. O sindicalismo docente na cidade de Dourados/MS. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos (orgs.). *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012. p. 191-213.

PERONI, Vera Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho. (Orgs) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 11-23.

_____. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas da educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. *Políticas educacionais em tempo de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação*. Porto Alegre: PPE UFRGS; Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p. 23-41.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz; LUCAS, Elizabeth. *Antologia do movimento operário gaúcho (1870-1937)*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1992.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. *Que a união operária seja a nossa pátria!: história das lutas operárias gaúchas para construir suas organizações*. Santa Maria: Editora UFSM; Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____; SCHMIDT, Benito. O movimento operário no Rio Grande do Sul: militantes, instituições e lutas (das origens a 1920). In: GRIJÓ, Luis Alberto. (Org.). *Capítulos da história do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 209-246.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael. *A classe operária no Brasil (1889-1930): O Movimento operário*. São Paulo: Alfa-Ômega 1979. v.1.

_____. *A classe operária no Brasil (1889-1930): condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado*. Rio de Janeiro: Brasiliense; FUNCAMP. 1981. v.2.

PITON, Ivania Marini. *Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense*. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação 2005. (Tese de doutorado).

POMAR, Valter Ventura da Rocha. *A metamorfose: programa e estratégia política do Partido dos Trabalhadores (1980-2005)*. Dpto de História/FFLCH, Universidade de São Paulo, 2005. (Tese de doutorado).

PONT, Raul. *Da crítica ao populismo à construção do PT*. Porto Alegre: Seriem, 1985.

_____. PT e PDT: aliança de longo prazo no RS. *Argumento*. Nov. 2013.

POOLI, João Paulo. *Educação, Estado e políticas públicas: gestão democrática para a educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999 (Tese de doutorado).

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL. Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed. 2004. p. 133-152.

PRONKO, Marcela; FORTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 389-395.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). *Teias*. Rio de Janeiro, Ano 2, n. 3, jan/jun 2001.

- _____. O Rio Grande coberto de escolas: A ação do governo de Leonel Brizola na educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1961). In: BASTOS, Maria Helena C.; TOMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs) *História e Memória da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2002.
- REIS FILHO, Daniel Araújo; SÁ, Jair Ferreira de (Orgs). *Documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961 a 1971*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985.
- REIS FILHO, Daniel Araújo. *A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. Lutas sociais, reforma e revolução. *Revista Teoria e Debate*. n.44, abr/mai/jun 2000. p. 46-51.
- REIS, Eliane Tavares. Militâncias, alianças e ocupação de cargos políticos não-eletivos. *Cadernos CERU (USP)*, v. 20, 2009, p. 171-187.
- REIS, Maria Amelia Souza. *Educação Integral emancipatória e trabalhista*. Projeto Brasil Trabalhista. Brasília, Partido Democrático Trabalhista, 2012. Cartilhas Trabalhistas, vol. 4.
- RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. (Tese de doutorado em Sociologia).
- RESOLUÇÕES DE ENCONTROS E CONGRESSOS (1979-1998). Partido dos Trabalhadores. Diretório Nacional do PT. Secretaria Nacional de Formação Política; Fundação Perseu Abramo/Projeto Memória. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1998.
- RIBEIRO, Abel. História, balanço e perspectiva da CNTE frente aos novos ataques à educação pública. *Revista Desafios na Educação*. ILAESE. N.1, Abr. 2013, p. 38-41.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICCI, Rudá. *Lulismo: da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média brasileira*. 2ed. Rev. e ampliada. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

ROBERT, André. Sobre alguns instrumentos teóricos para pensar “a greve docente”. *IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE)*. 17, 18 e 19 de abril 2013 – Niterói-RJ.

ROBERTSON, Susan. A estranha não-morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. V. 17, n.50 maio/ago 2012a. p. 283-302.

_____. “Espacializando” a sociologia da educação: ponto de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando Orgs.) *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 32-44.

_____. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio./ago. 2012b.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades de uma educação crítica. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011a. p.34-48.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.347-363, maio/ago. 2011b.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Dez 2012, vol.33, n.121, p.1133-1156.

ROBERTSON, Susan; MUNDY, Karen; VERGER, Antoni; MENASHY, Francini. An introduction to public private parternships in education governance. In: ROBERTSON, Susan; MUNDY, Karen; VERGER, Antoni; MENASHY,

Francini. (eds.) In: *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham: Edward Elgar, 2012. p.1-17.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Wanderson Paiva Rocha. A luta em defesa da educação pública e as repercussões na organização sindical: o caso da Rede Municipal de Belo Horizonte. In: GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi (Orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013 p.243-265.

RODEGHERO, Carla Simone; DIENSTMAN, Gabriel; GUAZZELLI, Dante Guimaraens (Orgs). *Não calo, Grito: Memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Tommo Editorial, 2013.

RODRIGUES, José Albertino. *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Ed. Símbolo, 1979.

RODRIGUES, Leôncio Martins. O PCB: os dirigentes e a organização. In: FAUSTO, Bóris. (Coord.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil republicano. V.3, Tomo III. São Paulo: DIFEL, 1983. p. 361-383.

_____. *Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. As tendências políticas na formação das Centrais Sindicais. In: BOITO JR, Armando (Org.). *Sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 11-42.

RODRIGUEZ, Andreia Maria Rua. *Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal*. Porto Alegre, UFRGS, 2002. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Dissertação de mestrado).

ROLIM, Marcos. O PT em termos profanos. Prefácio. In: GAGLIETTI, Mauro. *PT: ambivalências de uma militância*. 2 ed. Rev. e ampl. Porto Alegre: Dacasa; Palmarinca, 2003. p.40-43.

- RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan-fev. 2008a.
- _____. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. *Trabalho & Educação*. vol.17, nº 3, Set /Dez. 2008b. p.13-29.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, reforma e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 50-74.
- SADI, Renato Sampaio. *Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP*. 2001. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. (Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).
- SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). *Hegemonias e emancipações no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 15-34.
- _____. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- SAID, Edward. *As representações do intelectual: as Conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. *Os limites do melhorismo petista*. Dossiê esquerdas, eleições e transformações estruturais da sociedade brasileira. Set. 2014 (Blog Marxismo21).
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edimilson Santos dos. (Orgs). *Reconstrução curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Graziella Souza dos. *Política Curricular da Rede Municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola*. Porto Alegre: UFRGS, FAGED 2012. (Dissertação de mestrado).

_____. *As relações entre a política nacional do IDEB e as políticas educacionais e curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Anteprojeto de tese de doutorado. PPG/EDU/UFRGS, Porto Alegre, 2013. Reprgr.

SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. p.393-408.

SANTOS, Renato Farias dos. A educação de jovens e adultos no contexto da inclusão. In: LEMOS, Miriam Pereira; DALAROSA, Miriam Cardinale (Orgs.) *EJA: um espaço-tempo para viver diferentes currículos*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2013. p. 61-71.

SANTOS JR., Alcides. *Mulheres professores: memórias de organização docente*. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. (Dissertação de mestrado em Ciências Sociais).

SARGENTO, Nelson. *Agoniza mas não morre. LP Sonho de um sambista*. Gravadora Eldorado. Produtor: J. C. Botezelli (Pelão). 1979.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão do método*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

SASSEN, Saskia. *Sociologia da globalização*. Porto Alegre: Arned, 2010.

SASSOON, Anne Showstack. Hegemonia. In: BOTTOMORE, Tom. (Org.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 177-178.

SAVIANI, Demerval. Relação entre o sindicato de trabalhadores em educação e as diferentes concepções de escola. *Revista de Educação*, n.6, 1991, p. 13-17.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. Associativismo civil em Florianópolis: da ditadura à redemocratização. In: SCHERER-WARREN, Ilse; CHAVES, Iara Maria (Orgs). *Associativismo civil em Santa Catarina: trajetórias e tendências*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 21-44.

_____. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, Leila; SILVEIRA, Rogério Lima da (Orgs). *Redes, sociedades e territórios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 29-50.

_____. Redes de movimentos sociais na América Latina. caminhos para uma política emancipatória? *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, Set./Dez. 2008.

_____. *Redes de movimentos sociais*. 5 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

SECCO, Lincoln. *História do PT (1978-2010)*. 3 ed. São Paulo: Ed. Ateliê, 2012.

SEMEARO, Giovanni. O marxismo de Gramsci. In: BOITO JR., Armando; TOLEDO, Caio Navarro de; RANIERI, Jesus; TRÓPIA, Patrícia Vieira (Orgs). *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 173-189.

_____. Linhas de uma filosofia política da educação brasileira. *Movimento*, Niteroi, EdUFF, n. 10, set 2004. p. 35-49.

_____. O educador político e o político educador. In; SEMEARO, Giovanni (Org.) *Filosofia e política na formação do educador*. Aparecida: Ideias e Letras, 2004. p. 57-79.

- _____. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Artemis; SEMEARO, Giovanni; PASSOS, Luis Augusto (Orgs). *Educação, fronteira política*. Cuiabá, Ed. UFMT, 2006a. p.19-35.
- _____. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. *Cadernos CEDES*. 2006b, vol.26, n.70, p. 373-391.
- SENTO-SÉ, João Trajano. As várias cores do socialismo moreno. *Anos 90*, Porto Alegre, vol. 11, n. 19/20, p.49-76, jan./dez. 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. (Orgs) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.82-101.
- SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá: EDUEM, 2011. p. 15-38.
- _____. Ações em rede na educação. Contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO, Ronaldo Lima; RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 89-113.
- _____; CAMPOS, Roselane Fátima; CARDOSO, Rosalba Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- _____; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p. 525-545, 2004.
- _____; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

- SIECZKOWSKI, Maria Anunciação Cichero. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: trajetória de “democratização da democracia”. In: GORODICHT, Clarice (Org.). *Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã*. Porto Alegre; CME, 2002. p. 67-76.
- SILVA, Antonio Ozai da. *História das tendências no Brasil: origens, cisões e propostas*. 2 ed. (Rev. e ampliada). São Paulo: DAG Gráfica e Editorial, 1986.
- SILVA, Fátima. Sindicato de trabalhadores em educação na América Latina. *Revista Mátria*, CNTE, 2013. p. 43-44.
- SILVA, Guilherme Gil da. *Um estudo sobre a formação política de professores de Educação Física*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. ESEF/UFRGS, 2009. (Dissertação de mestrado).
- SILVA, José Valdir Rodrigues da. Leis nascidas da experiência e da participação popular: o reforço à autonomia municipal. In: GORODICHT, Clarice (Org.). *Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã*. Porto Alegre; CME, 2002. p. 37-56.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. “Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas”. *Cadernos de Pesquisa*. n. 73, 1990. p. 59-66.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Marcelo Kunrath. *Relatório final. Mapa do associativismo em Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS; ObservaPOA, 2007, reprogr.
- _____. De volta aos movimentos sociais? Reflexões a partir da literatura brasileira recente. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 46, p. 2-9, 2010.
- SILVA, Melissa Schemier. *A percepção sobre o assédio moral no serviço público de Porto Alegre*. IFCH/Dpto de Sociologia UFRGS, 2013. (Monografia de Conclusão do Curso de Ciências Sociais).

- SILVA, Tiago Cortinaz. *Professor intelectual: protagonismo docente nas escolas municipais de Porto Alegre*. Curso de Pedagogia - Licenciatura. Faculdade de Educação. UFRGS, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia).
- SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216.
- _____. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, W. Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2013. pg. 120-129.
- SOARES, José de Lima. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. *Revista Sociedade e Estado*. Vol 28, N. 3 Set/Dez 2013, p. 541-563.
- SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização & Cidadania*, São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio 2004.
- SOARES, Manoel; CENA, Marco. *Os zumbis da pedra*. Porto Alegre: Besouro Box, 2012.
- SOARES, Sonia Ribas de Souza. *A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Um estudo de caso*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2013. (Tese de doutorado em Educação).
- SOUZA, Aparecida Neri de. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, Márcia de Paula. (Org.). *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 113-174.

- SOUZA, Maria Aparecida de; CAETANO, Maria Raquel. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.) *Gestão municipal de educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Goiânia: Funape; Recife: ANPAE, 2013. p. 98-125.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense; Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1991.
- SOUZA, Ilois Oliveira de. A ATEMPA: consciência e luta. In MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a educação popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. p. 15-16.
- _____. *Obra inacabada: textos escolhidos*. Porto Alegre: Errejota Livros Editora, 2011.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel. ONGs no Brasil: elementos para uma narrativa política. *Humanas*. Porto Alegre, v. 24, n.1/2, p.36-55, 2001.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos da utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993.
- SUSIN, Maria Otília. O público “não-estatal”: um estudo das creches comunitárias em Porto Alegre. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho. (Orgs) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 119-140.
- SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Celia A. Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4 ed. Brasília: Plano Editora, 2011.
- TEODORO, Antonio. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livros, 2011.
- THOMPSON, Edward Paul. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- _____. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. Vol. I.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. Vol. II.
- _____. *A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. Vol. III.
- _____. “Introdução: costume e cultura”. In *Costumes em comum*. Rio de Janeiro, 1998.
- _____ “Educação e experiência”. In *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.11-47.
- _____. A peculiaridade dos ingleses e outros artigos. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (Orgs.). *E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, 2001.
- TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (Coords.) *Sindicalismo docente e reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.
- TITTON, Maria Beatriz. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.113-132.
- TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luísa; CONZATTI, Marli (Orgs) *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2004.
- TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p.60-69, Jul/Dez 2003.

- TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender?: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia *et alii.* (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.
- _____. Reformadores y Docentes: El cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, L., RODRIGUEZ CÉSPEDES, A., TORRES, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/ Editorial Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.
- TROTSKY, León. *Escritos sobre sindicato*. São Paulo: Kairós, 1978.
- UBERTI, Luciane. *Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2007 (Tese de doutorado em Educação).
- UDERZO, Albert; GOSCINNY, René. *Asterix, o gaulês*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1997. (Coleção As aventuras de Asterix, n.1).
- VALE, Ana Maria do. *Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- VALER, Andrea Muxfeldt. CME: inédito e viável. In: GORODICHT, Clarice. *Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã*. Porto Alegre; CME, 2002. p.79-82.
- VECHIA, Renato da Silva Della. *O ressurgimento do movimento estudantil universitário gaúcho no processo de redemocratização: as tendências estudantis e seu papel (1977/1985)*. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. UFRGS, 2011. (Tese de doutorado).
- VELOSO, Verônica; SOUSA, Luís Otávio de. Alceu Collares. In: *Dicionário histórico biográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; CPDOC, 2001.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas de ação coletiva em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. “A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero”. *Educação & Sociedade*, n. 77, Campinas, dez. 2001.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. “Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 70.” In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p 171-189.

VIERO, Anézia. *A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Dissertação de mestrado).

_____. *As práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre-RS*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008a. (Tese de doutorado em Educação).

_____. Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da comissão da EJA/ATEMPA in: MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a educação popular*. Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008b. p. 185-193.

VALENTE, Ivan. Para um balanço do PNE. In: *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.9-44.

VALENTE, Ivan; ARELARO, Lisete. *Progressão continuada X promoção automática*. E a qualidade do ensino? Brasília: Câmara dos Deputados. Junho 2002.

VASCONCELOS, Maria José; CAVEDON, Sofia (Orgs). *Deu no jornal: inclusão*. Porto Alegre, Câmara Municipal de Porto Alegre: Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude – CECE, 2008.

- VASCONCELOS, Maria José; CAVEDON, Sofia (Orgs). *Caravana das boas práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Câmara Municipal de Porto Alegre; Comissão de Educação, Cultura, Esporte Juventude – CECE, 2011.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p 171-189.
- VILLASANTE, Tomás. *Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; JESUS, Ronaldo Pereira de. A experiência mutualista e a formação da classe trabalhadora no Brasil. In: FERREIRA, Jorge; REIS FILHO, Daniel Aarão (Orgs.). *As esquerdas no Brasil*. Vol. 1. A formação das tradições (1889-1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 21-51.
- VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O estudo do mutualismo: algumas considerações historiográficas e metodológicas. *Revista Mundos do Trabalho*, v. 2, 2010. p. 23-39.
- WAISELFISZ, Jacobo et alii. *Nos caminhos da inclusão social: a rede de participação popular de Porto Alegre*. Brasília: UNESCO, 2004.
- WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; BARCELLOS, Jorge Alberto Soares Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 515-542, out./dez. 2008.
- WEAVER-HIGHTOWER, Marcus. Masculinidade e educação. In: APPLE, Michael W.; WAINE, Au; GANDIN, Luiz Armando (Orgs). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p188-202.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Palavras-chaves: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-22.

_____. Classe como processo e como relação. In: *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003. p.73-98.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p 107-121.

ANEXOS

QUADRO: RELAÇÃO DOS PROFESSORES PRESENTES À ASSEMBLEIA DE FUNDAÇÃO DA APMPA (1967)

Altair Chiaradia, Dulce Regina Rodrigues, Noêmia Machado Günther, Hylca Ribeiro, Vera Beatriz H. dos Santos, Yara Ramos dos Santos, Maria da Graça Vasconcelos, Vamise Garmatz, Dorete Terezinha Simon, Moema Silva, Yara Andorschko, Marlene Rockembach, Tânia de Araújo Beschoren, Iara Alcântara Dani, Maria da Glória Alcântara, Rejane Correa Coelho, Fiorindo Fulcher, Shirley Blankenhein, Dagmar Regina da Silva, Lucy Maria Merlotti, Yolanda Aurélio, Ana da Silva, Déa Biccocchi, Lyggy Maria Binz, Gilcélia Rodrigues, Elza Knoll, Maria Helena C. Beck, Solon Flores Sant'Ána, Josephina Bittencourt, Éliada Messias Ferreira, Erita Gomes de Oliveira, Nilda Beatriz de Castro, Léa Selbach, Norma Felício Alvarez, Dora Pohl, Nely Brião Cécere, Solange Tegon, Maria Leonor Gonçalves, Valdir Fischer, Ilse Kraemer, Judith Terezinha Rossi, Leda Prates, Silvia Callorda Oliva, Walny Cunha, Sonia dos Santos, Neusa Alcântara, Lori Peter Silva, Nídia Marcelino, Zilda Coelho, Maria Alice Gaffré, Ruth Freire, Joaber Pereira, Larry Ribeiro Alves, Gislaine Nervo, Istellita Silva Cunha, Antonio Hermes de Oliveira.

Fonte: Cartório de Registro Especial. 08 de fev. de 1967. Fla n.53, Livro 07.

QUADRO: DIRETORIA PROVISÓRIA APMPA (AGO 1964)

Cargo	Nome
Presidente	Lygia Maria Binz
Vice-Presidente	Larry Alves
1º. Secretário	Maria da Graça Carneiro de Vasconcelos
2º. Secretário	Valdir Fischer
1º. Tesoureiro	Maria Leonor Gonçalves
2º. Tesoureiro	Altair Chiaradia

Fonte: Ata n. 01/1964. AMPA.

QUADRO: DIRETORIA APMPA (FEV 1967)

Cargo	Nome
Presidente	Valdir Fischer
1º. Vice-Presidente	Maria da Graça Vasconcelos
2º. Vice-Presidente	Ligia Maria Fachel
1º. Secretária	Iára Alcântara Dani
2º. Secretária	Eclair Silveira
1º. Tesoureira	Doréte Terezinha Simon
2º. Tesoureira	Vera Beatriz H. dos Santos

Fonte: Cartório de Registro Especial. 08 de fev. de 1967. Fla n.53, Livro 07.

QUADRO: DIRETORIA PROVISÓRIA APMPA (Ago. 1985)

Cargo	Nome
Presidente	Enio Porto Fernandes
1º. Vice-Presidente	Gislaine Margarida Nervo
2ª. Vice-Presidente	Nilda Beatriz Laydner de Castro
1º. Secretário	Estellita da Cunha Knewitz
2º. Secretário	Leda Guilhermina Prates Argemi
1º. Tesoureiro	Sonia Maria Campos Arenhart
2º. Tesoureiro	Dea Altiva Mobelli Biccchi

Fonte: Ata n. 01/985; Ata n.03 30 de junho de 1986. AMPA

QUADRO: DIRETORIA APMPA (1986-1987)

Cargo	Nome
Presidente	Ana Lucia Vellinho D´Angelo
1ª. Vice-Presidente	Vera Beatriz E. Lago
2ª. Vice-Presidente	Milton Hartmann
1º. Secretário	Helena Mariza Mello da Silva*
2º. Secretário	Eliane Petry de Oliveira
1º. Tesoureiro	Iara Rosi Meirelles
2º. Tesoureiro	Sandra Rosa

Fonte: Ata n. 03. 30 de junho de 1986. Ata n. 02/88. 30 Junho de 1988, Ata n. 025. 16 Setembro de 1988. APMPA

*Substituída por Maria Solange B. Charczuk

QUADRO: DIRETORIA APMPA (1988-1989)

Cargo	Nome
Presidente	Ana Lucia Vellinho D´Angelo*
1ª. Vice-Presidente	Cirley Lenzi Custodio
2ª. Vice-Presidente	Maria Carmem Silveira Barbosa
1º. Secretário	Maria de Fátima Baierle
2º. Secretário	Iara Regina Nunes Dorgan**
1º. Tesoureiro	Liana da Silva Borges
2º. Tesoureiro	Iara Meirelles***

Fontes: Ata n. 02/88; 30 junho 1988, Ata 032. 13 novembro de 1989. APMPA

*É substituída por Maria de Fátima Baierle, quando assume a presidência do SIMPA; ** É substituída por Ana Baugarten, que sua vez assume a 1ª. Secretaria com o deslocamento de Baierle para a presidência; ***Claudio Blessmann passa a integrar a direção a partir de setembro de 1988 como 2º. tesoureiro. É depois substituído por Marilena Ruschel da Cunha.

PRESIDENTES DO CR – CONSELHO DE REPRESENTANTES (APMPA)

Período	Nome	Pertencimen to
1988-1989	Ana Fornos	DS/PT
1989-1990	Sofia Cavedon	DS/PT
1990-1991	Ana Lúcia de Souza Freitas	DS/PT
1991-1992	Maria de Lourdes Pinto	DS/PT

Fonte: Boletim Informativo n.8, Ano I, Maio/1988. APMPA

QUADRO: DIRETORIA APMPA (1990)

Cargo	Nome
Presidente	Maria de Fátima Baierle
1ª. Vice-Presidente	Cirley Lenzi Custodio
2ª. Vice-Presidente	Maria Carmem S. Barbosa*
1º. Secretário	Estellita da Cunha Knewitz**
2º. Secretário	Leda Guilhermina Prates Argimi***
1º. Tesoureiro	Sonia Maria Campos Arenhart****
2º. Tesoureiro	Dea Altiva Mobelli Bicocchi

Fonte: Ata 01/90. 13 julho 1990. APMPA. Informativo Julho 1990.

*Cargo ocupado depois do processo eleitoral por Evangelia Aravanis em maio de 1990; **Foi substituída por Ana Lúcia Baumgarten; ***Foi substituída por Ana Maria G. Fornos, que por sua vez foi substituída por Sofia Cavedon Nunes em maio de 1990; ****Substituída por Marilena Ruschel da Cunha, que já ocupara a 2ª. Tesouraria a partir de maio de 1990.

QUADRO: DIRETORIA APMPA (1990-1992)

Gestão: Democracia e Luta

Cargo	Nome
Presidente	Maria de Fátima Baierle
1ª. Vice-Presidente	Sofia Cavedon Nunes
2ª. Vice-Presidente	Evangelia Aravanis
1ª. Secretária	Iara Rosi Meirelles
2º. Secretário	Maria Anunciação Cichero Sieczkowski
1º. Tesoureiro	Marilena Ruschel da Cunha
2º. Tesoureiro	Paulo Gustavo Epifânio Ribeiro

Fonte: Informativo Julho/90. APMPA, Ata 02/92. 30 de junho de 1992. ATEMPA.

QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1993-1995)

Cargo	Nome
Diretora Geral	Rosa Maria Mosna*
Diretora Geral	Maria Anunciação Cichero Sieczkowski
Diretoria Geral	Sofia Cavedon Nunes**
Diretora de Administ. e Organização	Lúcia Iara Santos do Canto

Diretora de Assuntos Sindicais	Isabel Letícia Pedroso de Medeiros***
Diretora de Educação	Gislaine Frota****
Diretor de Saúde e Condições de Trabalho	Paulo Gustavo Epifânio Ribeiro
Diretora de Imprensa e Divulgação	Tania Maria Loureiro de Almeida
Diretora de Finanças	Marilena Ruschel da Cunha

*Substituída por Gislaine Frota. Em dezembro de 1993 foi para a direção do CPERS-Sindicato; ** Assumiu em Dez de 1993 a pasta de Organização e Administração no lugar de Lúcia Iara do Canto, que passou a responder por uma das vagas de diretoria geral. ***Substituída por Maria Assunção Oliveira dos Santos da Silva. Em dezembro de 1993 foi para a SMED. ****Com sua mudança para Diretoria Geral, seu cargo foi ocupado por Sérgio Nunes Fagundes.

Fonte: Ata 02/92, Ata 09/93. 01 de dezembro de 1993. ATEMPA.

QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1996-1998)

Cargo	Nome
Diretora Geral	Maria Anunciação Cichero Sieczkowski
Diretor Geral	Sérgio Nunes Fagundes
Diretora Geral	Maria Assunção Oliveira Silva
Diretora de Administração e Organização	Eliane Jacoby dos Santos
Diretoria de Finanças	Lúcia Iara Santos do Canto
Diretora de Imprensa e Divulgação	-
Diretor de Saúde e Condições de Trabalho	-
Diretor de Educação	Adriana Perdomo dos Santos
Diretor de Assuntos Sindicais	-

Ata n. 118, 07 agosto de 1996. ATEMPA.

QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (1998-2001)

Gestão: Unidade, luta e renovação

Cargo	Nome
Diretor Geral	Joaquim Terra Pinto
Diretora Geral	Tania Maria Ferreira
Diretora Geral	Rejane Assis Bicca
Diretor de Administração e Organização	Sérgio Ernani Macedo
Diretor de Assuntos Sindicais	Pedro Jacob
Diretora de Educação	Mariza Pertille da Silva

Diretor de Saúde e Condições de Trabalho	Arno Norbert
Diretor de Imprensa e Divulgação	Paulo Gustavo Eptáfio Ribeiro
Diretora de Finanças	Lourdes Drehmer

Fonte: Ata n. 05/1998. ATEMPA.

*Substituído por Illois Oliveira de Souza

QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2002-2004)

Cargo	Nome
Diretora Geral	Rejane Assis Bica
Diretora Geral	Ilois Oliveira de Souza
Diretor Geral	Joaquim Terra Pinto
Diretora de Administração e Organização	Sérgio Ernani Rosa Macedo
Diretora de Assuntos Sindicais	Carmem Padilha
Diretora de Educação	Liege Levy dos Santos
Diretora de Saúde e Condições de Trabalho	Anna Maria Oliveira de Souza
Diretor de Imprensa e Divulgação	Modesto Albuquerque Caetano
Diretora de Finanças	Tania Maria Ferreira

Fonte: Jornal da ATEMPA. Ano V, n. 11, Maio de 2003.p. 2

QUADRO: DIRETORIA ATEMPA (2004-2007)

Cargo	Nome
Diretora Geral	Rejane Assis Bica
Diretora Geral	Ilois Oliveira de Souza
Diretor Geral	Joaquim Terra Pinto
Diretor de Administração e Organização	Sérgio Ernani Rosa Macedo
Diretora de Assuntos Sindicais	Carmem Padilha***
Diretora de Assutnos Educacionais	Liege Levy dos Santos**
Diretora de Saúde e Condições de Trabalho	Anna Maria Oliveira de Souza
Diretor de Imprensa e Divulgação	Modesto Albuquerque Caetano*
Diretora de Finanças	Tania Maria Ferreira

Fonte: Jornal da ATEMPA. Ano VI. N. 16, Abr 2004.; Jornal da ATEMPA. Ano VII, n.23, Ago de 2005. Jornal da ATEMPA. Ano VII.n. 25, Dez de 2005.p.2.

*É substituído por Solange Nunes Corrêa; **É substituída por Carmem Padilha, que passa concomitantemente a ser diretora geral, junto com os três diretores já existentes.; ***É substituída por Glauco Marcelo Aguiar Dias.

**QUADRO: ASSOCIADOS POR PERFIL
NAS ESCOLAS (Dez 2012)**

Escola/Unidade de Trabalho	Professores	Funcionários	Total
Bairro Cavahada	01	02	03
Bento Gonçalves	04	05	09
Cantinho	0	0	0
Cirandinha	0	0	0
Dom Luiz de Nadal	03	07	10
Erico Verissimo	04	06	10
Florescia	02	09	11
Girafinha	0	01	01
Humaitá	02	05	07
Ilha da Pintada	04	02	06
Jd. Camaquã	02	04	06
Mamãe Coruja	03	03	06
Maria Helena Gusmão	02	0	02
Maria M. Fernandes	03	05	08
Max Geiss	02	07	09
Meu Amiguinho	03	01	04
Nova Gleba	03	07	10
Nova Restinga	02	10	12
Osmar Freitas	02	04	06
Paineira	0	0	0
Passarinho	02	0	02
Patinho	02	0	02
Paulo Freire	03	05	08
Pe. Angelo Costa	04	05	09
Pica Pau	01	0	01
Ponta Grossa	01	04	05
Pq. dos Maias	01	05	06
Protásio Alves	04	02	06
Salomoni	01	04	05
Santa Rosa	02	0	02
São Carlos	02	06	08
Tio Barnabé	01	03	04
Vale Verde	06	04	10
Valneri Antunes	01	04	05
Vila Elizabeth	01	0	01
Vila Floresta	02	03	05
Vila Mapa II	02	0	02
Vila Nova	03	02	05

Vila Páscoa	0	01	0
Vila Tronco	03	03	06
Walter Silber	03	05	08
Subtotal (EI)	91	120	211
Afonso	30	02	32
Pasqualini	39	02	41
América	32	0	32
Ana Iris do Amaral	20	0	20
Anisio Teixeira	34	02	36
Antonio Giúdice	26	01	27
Aramy Silva	47	01	48
Campos Cristal	13	0	13
Chapéu do Sol	17	02	19
Chico Mendes	28	01	29
CMET Paulo Freire	47	02	49
Décio Martins Costa	16	02	18
Dolores Caldas	40	04	44
Elyseu Paglioli	24	01	25
Emilio Meyer	30	01	31
Nossa Sra. de Fátima	38	0	38
Gabriel Obino	24	03	27
Gilberto Jorge	15	02	17
Grande Oriente	36	01	37
Ildo Meneghetti	22	0	22
Jean Piaget	19	01	20
Joao Goulart	22	02	24
Joao Satte	21	01	22
Judith Macedo de Araújo	35	01	36
Larry Alves	34	01	35
Lauro Rodrigues	25	02	27
Leocádia Prestes	22	01	23
Liberato Salzano da Cunha	38	01	38
Lidovino Fanton	24	01	25
Loureiro da Silva	21	02	23
Lucena Borges	23	02	25
Lygia Averbuck	23	01	24
Marcírio	22	01	23
Mariano Beck	13	0	13
Mário Quintana	13	0	13
Martim Aranha	37	02	39
Migrantes	08	02	10
Monte Cristo	35	0	35
Moradas da Hipica	17	01	18
Morro da Cruz	19	01	20
Neuza Brizola	20	0	20

N. Sra. Do Carmo	29	0	29
Pepita de Leão	17	0	17
Pessoa de Brum	30	02	32
Porto Alegre	09	0	09
Presidente Vargas	32	0	32
Rincão	14	0	14
Saint Hilaire	18	0	18
Salomão Watnick	05	0	05
São Pedro	25	03	28
Timbaúva	34	02	36
Tristão Sucupira	23	04	27
Victor Issler	32	01	33
Villa Lobos	22	01	23
Wenceslau Fontoura	24	01	25
Subtotal (EF, EM, EJA)			
Manutenção	01	11	12
SMED	117	52	169
SME	30	0	30
Subtotal (Ativos)			
Aposentados	681	46	727
TOTAL	2.316	306	2.622

Fonte: ATEMPA. Quadro de Associados por Escola/Unidade. 2012

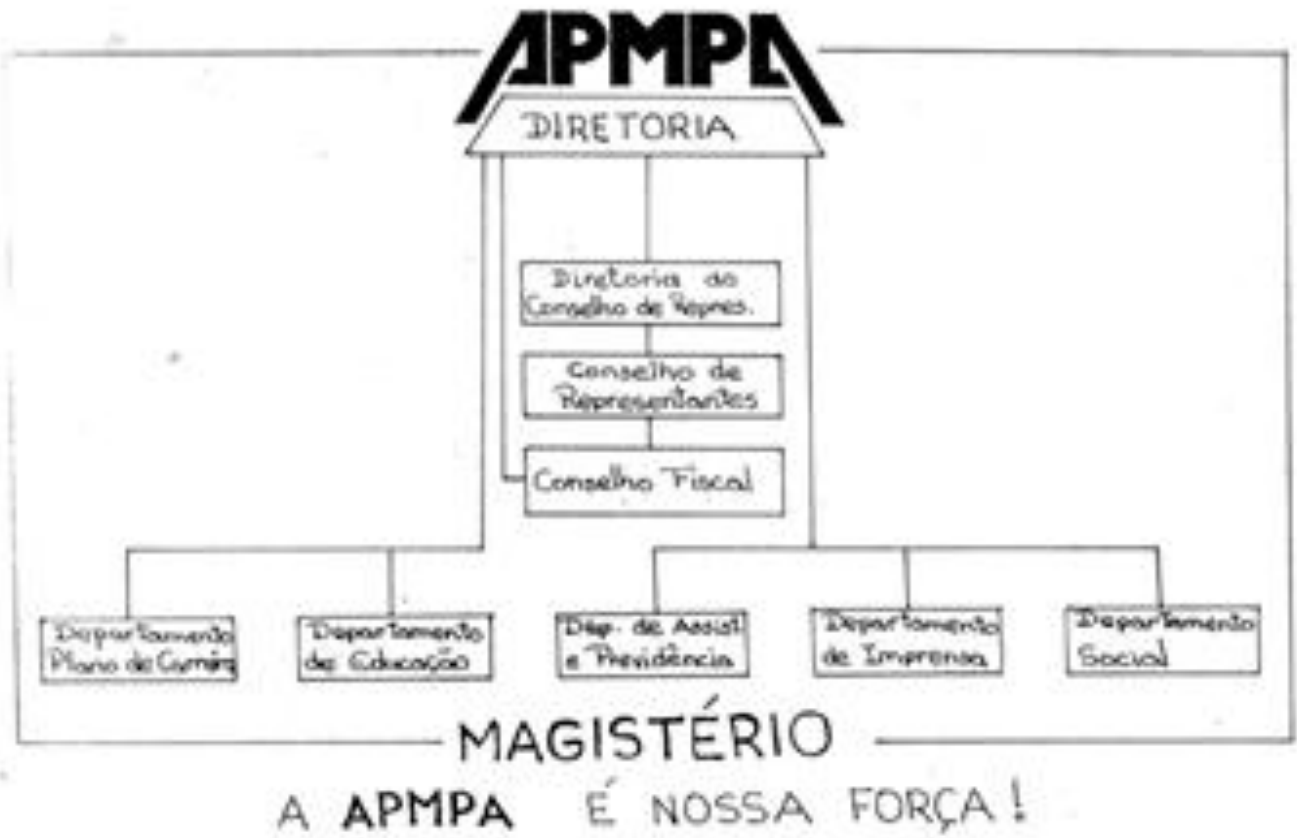
Obs: Como a pesquisa comprovou, infelizmente, ainda é muitíssimo precário o sistema de informações das entidades associativas e sindicais, principalmente a base de dados dos associados, que poderia fornecer elementos preciosos aos pesquisadores – e às próprias direções – sobre perfil mais detalhado dos integrantes das entidades, tais como corte de gênero, etário, étnicorracial, tempo de filiação, carga horária, nível e modalidade de ensino onde atua, etc.

QUADRO: EVOLUÇÃO DOS ASSOCIADOS: APMPA – ATEMPA (1989-2012)

Período	No. Associados	Especificação
1989 (Out)	1.099	1.700 professores na RME
1998	1600	-
2005 (Jul)	2.500	1.671 professores e 348 funcionários da ativa. Entre inativos, 430 professores e 25 servidores
2007 (Set)	2.555	-
2010 (Mai)	2.485	-
2012 (Dez)	2.622	Professores: 1605; Funcionários: 260 SME: 30; Aposentados: 727

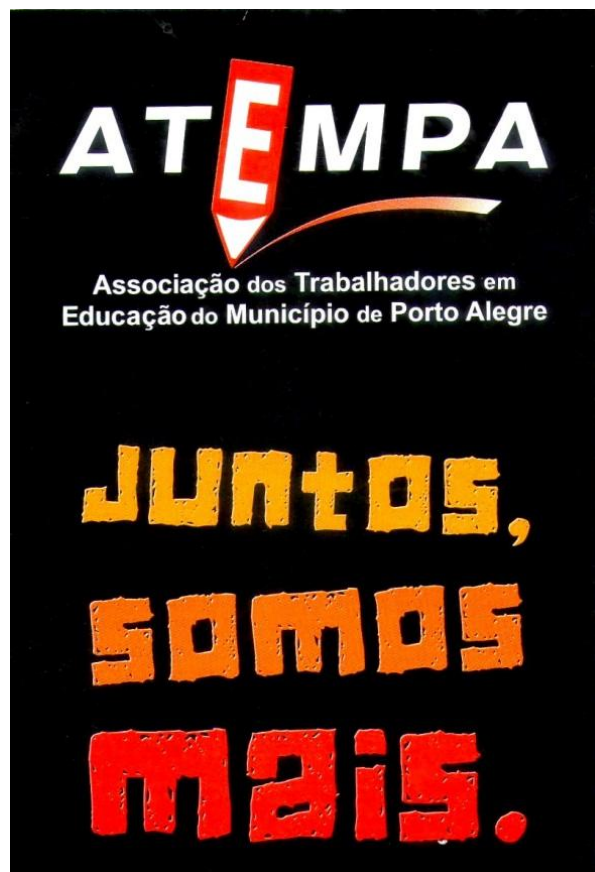
Fontes: Levantamento ATEMPA. Secretaria. Dez/2012; Informativo Especial. Agosto 1989. Editorial. APMPA; Correio do Povo. Porto Alegre. 23 julho de 2007; Relatório ATEMPA. 2005; Jornal da ATEMPA. Ano V, n.13, Ago. 2003.

ORGANOGRAMA: APMPA (1986)

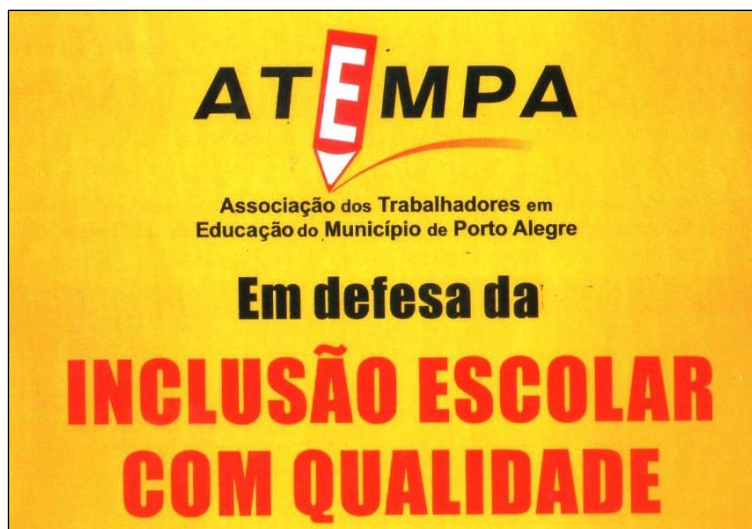




Logomarca. ATEMPA. 1992.



Logo Campanha Juntos Somos Mais.
ATEMPA. 2010



Adesivo Inclusão Escolar. 2010



Adesivo Campanha 2012



Adesivo 2009

QUADRO: DIREÇÕES DA ATEMPA E PERTENCIMENTOS⁵⁷⁶

Gestão 2004-2007

Nome	Função	Pertencimento Político	Experiências na Gestão (SMED/PMPA)	Experiência no CME	Experiência SIMPA
Ilois Oliveira de Souza	Diretor-geral	PCB	Assessor técnico Educação Infantil e Planejamento (Gestões PT)	-	- Fórum de Entidades - CORES/ SMED
Joaquim Terra Pinto*	Diretor de Finanças :	PCdoB	-	-	- Fórum de Entidades - CORES/ SMED
Rejane Assis Bicca	Diretora-geral	PCdoB	-	-	Fórum de Entidades (Coord.)
Sérgio Ernani Rosa Macedo	Diretor de Administração e Organização	PCB	-	?	
Carmem Padilha	Diretora de Assuntos Sindicais	CEDS	-	-	Fórum de Entidades Direção SIMPA
Liege Levy dos Santos	Diretora de Assuntos Educ..	Próxima à Conlutas	-		-
Anna Maria Oliveira de Souza	Diretora de Saúde e Cond. de Trabalho	-	-	-	-
Modesto Albuquerque Caetano	Diretor de Imprensa e Divulgação	-	-	-	-
Tania Maria Ferreira	Diretora de Finanças	Próxima ao PDT	-	-	-

*Segundo o próprio, sua origem na militância partidário remonta ao PDT no período de redemocratização, depois se filia ao PCdoB e mais tarde, depois da experiência de gestão na ATEMPA se desloca para o PSB, para depois retornar ao PCdoB. Depoimento informal ao pesquisador, Maio de 2013.

Gestão 2007/2010: Renovação e Luta

Nome	Função	Pertencimento Político	Experiências na Gestão (SMED/PMPA)	Experiência no CME	Experiência SIMPA
Flávio José Helmann da Silva	Diretor-geral	DS/PT	Diretor do DEMHAB (Gestão João Verle/PT)	-	Repres. CORES/ SMED
Maria da Graça Morés	Diretora-geral	DS/PT	Diretora/SMA; Coord. Técnica/	-	Repres. CORES/

576 A composição dos quadros foi realizada a partir de diversas fontes de pesquisas: curriculum lattes disponíveis na web, de textos assinados pelos integrantes das direções da Associação, de informações orais colhidas, além do conhecimento do pesquisador. Não me preocupei em fazer uma extensa e precisa localização das experiências e sim em destacar para o objetivo do trabalho a evidência do pertencimento político-organizativo e as experiências pregressas de gestão e assessoria parlamentar.

			Proed/SMED (Gestões PT)		SMED
Isabel Pedroso Medeiros	Diretora-geral	DS/PT	Ativadora e Assessora Pedagógica, Coordenadora de NAI e Coord. Pedagógica Adjunta de Educação (Gestões Sonia Pilla, José Clóvis, Sofia Cavedon, Maria de Fátima Baierle/PT)	Repres ATEMPA	Repres. CORES/ SMED
Cristiane dos Reis Pires	Diretora de Finanças	?	?	?	-
Gorete Losada	Diretora de Assuntos Sindicais	PT, muito próxima a DS	Assessora Pedagógica e Coord. Adjunta Ass. Planejamento (Gestões Ester Grossi, Nilton Fischer, Sonia Pilla, José Clóvis Azevedo, Sofia Cavedon, Maria de Fátima Baierle/PT)	-	Repres. CORES/ SMED
Martha Christhina G. da Rosa	Diretora de Administração e Organização	DS/PT	Assessora técnica SMED (Gestões PT)	Repres. ATEMPA	
Liane Bernardi Helo	Diretora de Assuntos Educacionais	DS/PT	Assessora pedagógica e de Planejamento (Gestão PT)	-	-
Ronimar Del Pino	Diretor de Saúde e Condições de Trabalho	DS/PT	Assessor pedagógico (Gestões Sonia Pilla, José Clóvis, Sofia Cavedon, Maria de Fátima Baierle/PT)	-	Repres. CORES/ SMED
Enita Maristela Cardoso Palma	Organização Diretora de Imprensa e Divulgação	DS/PT	?	-	Repres. CORES/ SMED

Gestão 2010/2013: Educação e Luta

Nome	Cargo	Pertencimento Político ⁵⁷⁷	Experiências na Gestão (SMED/PMPA)	Experiência no CME	Experiência SIMPA
Isabel Pedroso Medeiros*	Diretora-geral	DS/PT	Assessora Pedagógica, Coordenadora de NAI e Supervisora. Adjunta de Educação (Gestões Sonia Pilla, José Clóvis, Sofia Cavedon, Maria de Fátima Baierle/PT)	Repres. ATEMPA e Presidente a partir de 2014	Repres. CORES/SMED (2011-2013)
João Dornelles	Diretor-geral	DS/PT	-	-	-
Solange Corrêa	Diretora-geral	CEDS	-	-	Direção (Gestões 2006-2008, e 2008-2010) e Repres. CORES/SMED
Luis Fernando Silva	Diretor de Finanças	Movimento PT/PT	Diretor Administrativo da SMED (Gestão Eliezer Pacheco/PT)	-	Direção, Repres. CORES/SMED (2011-2013)
Arine Cougo	Diretora de Assuntos Sindicais	CEDS	-	-	Diretora Cultura, Esporte e Lazer (2008-2010) Repres. CORES/SMED (2007-2010, 2011-2013)
Martha Christhina Gomes da Rosa	Diretora de Imprensa e Divulgação	DS/PT	Assessora técnica SMED (Gestões PT)	-	-
Janize Teixeira Duarte	Diretora de Assuntos Educ. Educ.	UPS/PT	Assessora e Coord. Pedag. Adjunta SMED (Gestão Eliezer	-	Repres. CORES/SMED

577 O pertencimento em se tratando de grupos e tendências políticas é algo por vezes difícil de precisar. Há os quadros históricos, orgânicos, que contribuem como dirigentes e militantes, política e financeiramente para as organizações, assim como aqueles que são tipificados na linguagem dos militantes como “franjas” ou como estando na “esfera de influência” das tendências, ou seja, alguns não são nem filiados ao partido, não são orgânicos, não são convidados para as discussões exclusivas e internas da tendência, mas seguem as políticas de lideranças e expoentes da tendência e são vinculados a coletivos e instituições por eles dirigidos, votam em seus candidatos em que instância for, reconhecem e legitimam suas lideranças, em especial quando ocupam cargo parlamentar ou de chefia significativa. É nessa concepção, livremente inspirado na referência cunhada por Raymond Williams (1979) de *estrutura de sentimento* – a partilha de valores e crenças, como convicções morais e e relações de reciprocidade mais ampla - que utilizo para a classificação na coluna do pertencimento. A mesma observação vale para o quadro das composições junto ao CME.

			Pacheco/PT)		(2011-2013)
Anabel Cogo	Diretora de Saúde e Condições de Trabalho	CEDS	-	-	Repres. CORES/ SMED (2011-2013)
Laura Bonini Cunha**	Diretora de Administr. e Organização	CEDS	-	-	Repres. CORES/ SMED

* Substituída próxima ao final da gestão por Regina Scherer, também do mesmo campo político (DS/PT), e ex-presidente do CME.

** Substituída por Joice Walder, também do mesmo campo político (CEDS), eleita Repres CORES/SMED

**QUADRO: REPRESENTANTES NO CME (2005-2012):
ATEMPA, CPERS, GOVERNO MUNICIPAL E SEUS PERTENCIMENTOS POLÍTICOS**

Conselheiros	Período	Representação	Pertencimento político
Ana Lúcia Brum Ginar Telles (até maio/2005)	2005	ATEMPA	DS/PT
Rosa Maria Pinheiro Mosna (em substituição a Sidnei Simões, a partir de junho/2005). (Novo mandato a partir de 24 de maio de 2009). Licenciada do CME desde 08/03/2012	2005 a 2011	ATEMPA	DS/PT
Sidnei dos Santos Simões (até maio/2005)	2005	ATEMPA	?
Virginia Maria da Silva Nascimento (em substituição a Ana Lúcia Telles, a partir de junho/2005, permanência até 23 de maio de 2011)	2005 a 2011	Executivo Municipal ATEMPA	DS/PT
Rosa Maria Boettcher Bott (2005 até maio/2007)	2005, 2006, 2007	CPERS/ Sindicato	DS/PT
Marly Freitas Cambraia (a partir de maio/2007, em substituição a Rosa Maria Boettcher Bott)	2007 a 2012	CPERS/ Sindicato	CEDS CSP/ Conlutas
Iracema Martins de Lima (De 2005 até 23 de maio de 2011)	2005 a 2011	ATEMPA	CSP/ Conlutas
Regina Maria Duarte Scherer	2005 a 2012	ATEMPA	DS/PT
Margane Folchini (De 2005 até maio de 2007) (De Junho de 2007 até ?)	2005 a 2007 2007	ATEMPA Assessoria téc- pedagógica	DS/PT
Magaly Lima Barbieri (a partir do mês de maio/2007, em substituição a Margane Folchini, até 03 dez 2009)	2007, 2008, 2009	ATEMPA	DS/PT
Denise de Lima Rogowski (De 2005 a agosto de 2007)	2005, 2006, 2007	ATEMPA	DS/PT
Isabel Letícia Pedroso de Medeiros – (Mandato a partir de 24 de maio/2009)	2009 a 2012	ATEMPA	DS/PT
Ana Maria Giovanoni Fornos	2010, 2011 2012	ATEMPA	DS/PT
Glauco Marcelo Aguilar Dias	2011, 2012	ATEMPA	DS/PT
Martha Christhina Gomes da Rosa	2011, 2012	ATEMPA	DS/PT
Marco Aurélio Freire Ferraz	2012	ATEMPA	DS/PT
Andrea Muxfeldt Valer	2005 a 2009	Executivo	DS/PT

(De 2005 a 23 de maio/2009		Municipal	
Marilena Ruschel da Cunha (De 2005 até maio/2007)	2005 a 2007	Executivo Municipal	DS/PT
Joice Santos Gonçalves (a partir do mês de maio/2007, em substituição a Marilena Ruschel da Cunha) (De 2009 até 31 de março/2010)	2007, 2008 2009	Executivo Municipal Assessoria Técnica	- -
Monique Robain Montano Correa (até maio/2005) (a partir do mês de agosto, em substituição a Denise de Lima Rogowski, até 23 de maio 2009)	2005 2007 a 2009 2011, 2012	Executivo Municipal ATEMPA Assessoria Técnica	DS/PT DS/PT
Marta Barbosa Castro (em substituição a Monique Correa, a partir de junho/2005, até maio de 2007) (Recondução em 2009)	2005 a 2008, 2009, 2010	Executivo Municipal	-
Liane Rose Reis Garcia Bayard das Neves Germano (Mandato a partir de 29 de junho/2009 até 18 de abril de 2011)	2009 a 2011	Executivo Municipal	-
Larissa Kovalski Kautzmann (mandato de 03 de março/2009 até 18 de abril de 2011)	2009 a 2011	Executivo Municipal	-
Rosângela Ciciliani Ventura	2011, 2012	Executivo Municipal	PDT
Maria Clara Claumann Boose	2011	Executivo Municipal	PMDB
Flávia Fraga dos Santos	2012	Executivo Municipal	-
Rosane Quiroga Denardi	2012	Executivo Municipal	-
Maria Otilia Kroeff Susin -	2005 a 2008, 2011, 2012	Assessoria técnico- pedagógica	DS/PT
Inês Julia de Oliveira Lizana (De 2005 até agosto/2008)	2005, 2006,2007, 2008	Assessora Jurídica Assessoria téc-pedag.	DS/PT
Gislaine da Silva Guedes (até junho/2005)	2005	Assessoria Administrativa	-
Jusselia Bengert Lima (em substituição a Gislaine Guedes, a partir de julho/2005)	2006 a 2008	Assessoria Adiminstrativa	DS/PT
Joséle Moraes de Oliveira Guichard (de 2009 até 14 dez/2010)	2009	Assessoria Técnica	-
Liége Levy dos Santos	2009 a 2012	Assessoria Técnica	CSP-Conlutas
Marta Spier (A partir de 06 julho 2010)	2010 a 2012	Assessoria Técnica	-
Silvana Maria da Silva Moraes	2011, 2012	Assessoria Técnica	CEDS

Fontes: Relatório de Atividades 2005. CME, Jan 2006; Relatório de Atividades 2006. CME, Jan 2007; Relatório de Atividades 2007. CME, Jan 2008; Relatório de Atividades 2008. CME, Jan 2009; Relatório de Atividades 2009. CME, Jan 2010; Relatório de Atividades 2010. CME, Jan 2011; Relatório de Atividades 2011. CME, Jan 2012; Relatório de Atividades 2012. CME, Jan 2013; A última coluna, do pertencimento político foi elaborada com base no conhecimento do autor e em diversas fontes orais consultadas.

**QUADRO PRESIDÊNCIA E COMPOSIÇÃO DA CECE - COMISSÃO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DA CÂMARA
MUNICIPAL DE VEREADORES (2005-2012)**

Ano	Composição	Presidência	Vice-Presidência
2005	Sofia Cavedon (PT), Neuza Canabarro (PDT), Adeli Sell (PT)	Adeli Sell (PT)	Sebastião Mello (PMDB)
2006	Sofia Cavedon (PT), Manuela d'Ávila (PCdoB), Maristela Maffei (PSB), Haroldo de Souza (PMDB), Sebastião Melo (PMDB),	Manuela d'Ávila (PCdoB)	Sofia Cavedon (PT), Maristela Maffei (PSB)
2007	Sofia Cavedon (PT), Maristela Maffei (PCdoB), Haroldo de Souza (PMDB),	Maristela Maffei (PCdoB)	Sofia Cavedon (PT)
2008	Sofia Cavedon (PT), Haroldo de Souza (PMDB), Margarete Moraes (PT), João Antonio Dibb (PP), Mauro Zaccher (PDT)	Sofia Cavedon (PT)	João Dibb (PP)
2009	Sofia Cavedon (PT), DJ Cassiá, (PTB) Tarciso Flecha Negra (PDT), Fernanda Melchionna (PSOL), Bernardino Vendruscolo (PMDB)	DJ Cassiá (PTB)	Fernanda Melchionna (PSOL)
2010	Sofia Cavedon (PT), Mauro Zaccher (PDT), Fernanda Melchionna (PSOL) Haroldo de Souza (PMDB), Tarciso Flecha Negra (PSD).	Mauro Zaccher (PDT), Juliana Brizola (PDT)	Sofia Cavedon (PT)
2011	Sofia Cavedon (PT), Professor Garcia (PSB), Fernanda Melchionna (PSOL), Tarciso Flecha Negra (PSD), Juliana Brizola (PDT), Haroldo de Souza (PMDB)	Professor Garcia (PSB)	Tarciso Flecha Negra (PSD)
2012	Sofia Cavedon (PT), Tarciso Flecha Negra (PSD), Professor Garcia (PSB), DJ Cassiá (PTB)	Professor Garcia (PSB)	DJ Cassiá (PTB)

**QUADRO: POLÍTICAS CURRICULARES MUNICIPAIS PAUTADAS NA
CECE – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
DA CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES (2005-2012)**

Data	Situação-problema	Proponente	Convidados
04 Mar 2005	Debate sobre os Ciclos de Formação	Neuza Canabarro (PDT)	Ver. Sofia Cavedon (PT), EMEF Monte Cristo, Sec. Munic. Educação Marilú Medeiros, Dep. Alceu Collares. EMEF Ildo Meneguetti.
24 Jun 2005	Plano Municipal de Educação (Seminário)	Sofia Cavedon (PT)	CME, ATEMPA, CMC, Assoc. SMED, Fórum Munic. Direitos Crianças e Adolescentes, Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre
22 Jun. 2006	Diagnóstico de falta de professores na RME	Sofia Cavedon (PT)	SMED, CME, ATEMPA, Direção Escolas, CPERS
Nov 2007	Falta de continuidade das Escolas Especiais como espaços de inclusão	Sofia Cavedon (PT)	Escolas Especiais da RME, ATEMPA
05 Dez 2007	Manutenção das Escolas Especiais	Sofia Cavedon (PT)	Escolas Especiais da RME/POA Ministério Público Estadual,

			Conselho Estadual de Educação CME, SEDUC-RS Sec. Estadual e Municipal de Educação, ATEMPA e CPERS.
31 Out 2007	Propostas de alteração no Regime próprio da Previdência no Governo Fogaça	Sofia Cavedon (PT) Maria Celeste (PT)	ATEMPA, SIMPA
04 Dez 2007	Fechamento das Escolas Especiais e transformação em Centros de Atendimento	Sofia Cavedon (PT)	Escolas Especiais da RME, Comunidades Escolares, CME
17 Nov 2007	Matrículas no Ensino Fundamental	Sofia Cavedon (PT)	CME, CMDCA, Promotora Infância e Juventude, Centro Apoio Inf/Juv, Escolas e Comunidades.
28 Fev. 2008	Progressão do magistério Municipal (período 2002-2004)	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA
04 Mar 2008	Falta de segurança nas escolas e problema de Esgoto EMEF Mário Quintana	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA CECE visita escola
11 Mar 2008	Plano Municipal de Educação	Sofia Cavedon (PT)	Sec. Municipal Educação Marilú Medeiros, ATEMPA, CME.
18 Mar 2008	Redução das horas-extras da Guarda Municipal – segurança nas escolas	Sofia Cavedon (PT)	Escolas RME, ATEMPA, SMDHSU, SMED, Guarda Municipal, SMGAE.
28 Mar 2008	Balanço do PROJOVEM	Manuela D'Ávila (PCdoB)	ATEMPA, SMED, SEDUC-RS, UMESPA, UJS, UNE, UBES, CME.
24 Abr 2008	Prova como critério para ingresso na EJA	Sofia Cavedon (PT)	CMET Paulo Freire, NEEJAs, ATEMPA
29 Abr 2008	Aposentadoria 25 anos de trabalho para o magistério pelo PREVIMPA.	Sofia Cavedon (PT)	Direção e Procuradora Munic. PREVIMPA, SIMPA, ATEMPA
24 Abr 2008	Problemas das escolas de Ensino Fundamental nas microrregiões de 1 a 10 dos Conselhos Tutelares da Capital.	Sofia Cavedon (PT)	Comissão de Educação dos Conselhos Tutelares
19 Jun 2008	Cooperativa Meta e Cooperativados na SMED	Sofia Cavedon (PT)	SMED, META, Cooperativados, ATEMPA
19 Fev 2008	PROJOVEM	Sofia Cavedon (PT)	Sec. Munc Juventude, SMED,
07 Mar 2008	Formação exigida para o cargo de monitor. (educador assistente) no concurso público da Prefeitura.	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, SMED, Fórum Municipal Criança e Adolescente, CME, Conselho Municipal de Assistência Social, Creches Conveniadas
27 Mar 2008	Compra de terreno onde será construída uma escola para atender crianças dos arredores das Vilas Canudos	Sofia Cavedon (PT)	EEEF Oscar Pereira, SMED, Gabinete de Governança Local/PMPA,

	e Embratel.		
21 Abr 2008	Idade para ingresso na EJA	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, CME, CEEEd,
24 Jun 2008	SIRs – Salas de Integração e Recursos na RME	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, CME, SMED
12 Ago 2008	EMEI Vila Tronco	Sofia Cavedon (PT)	EMEI Vila Tronco, SMED, ATEMPA
29 Ago 2008	Ensino Médio: Falta de transporte gratuito, repetência, evasão, infraestrutura escolar e violência são as principais barreiras para o acesso ao Ensino Médio.	Sofia Cavedon (PT)	Nalu Farenzena (UFRGS), Synara Rubelli (Promotoria Infância e Juventude/POA)
23 Set 2008	Reconstrução EMEF Nossa Senhora do Carmo	Sofia Cavedon (PT)	Direção Escola, SMED, ATEMPA
17 Out 2008	Falta de segurança na escola	Sofia Cavedon (PT)	Direção e professores EMEF Mariano Beck
02 Dez 2008	Violência no entorno da escola e carência de infraestrutura	Sofia Cavedon (PT)	EMEI Osmar Freitas (Marzico) EMEF Mario Quintana
09 Dez 2008	EJA – Rejeição ao aumento de idade para ingresso na EJA	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, Fórum Metropolitano de EJA, SMED (Coord. EJA), CME.
10 Fev 2009	SMED apresenta equipe	Bancada do Governo	SMED
23 Mar 2009	Ensino musical nas escolas Pedido de cumprimento da Lei 11.769 que obriga o ensino musical da Educação Básica	Sofia Cavedon (PT)	(Profs. de Música), ATEMPA
11 Ago 2009	Escolas Especiais	Sofia Cavedon (PT)	Escolas Especiais, ATEMPA, SMED, Fórum de Inclusão Escolar
18 Ago 2009	Parecer do CNEd sobre redução de idade para ingresso na EJA de 15 para 18 anos no EF	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA
02 Set 2009	Falta de Guarda Municipal e TRI para acompanhamentos de alunos da educação especial	Sofia Cavedon (PT)	Escolas Especiais e comunidade, ATEMPA, Guarda Municipal, EPTC.
09 Set 2009	Piso Salarial dos professores	Sofia Cavedon (PT)	Rejane Oliveira (CPRS), Juçara Dutra Vieira (CNTE), Carmem Padilha (SIMPA)
27 Out 2009	Ensino musical nas escolas	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, Profs. Música
23 Fev. 2010	Vou à Escola	Sofia Cavedon (PT)	Conselhos Tutelares, SMED
02 Mar 2010	Política de EJA na RME, Informática na Educação	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, EMEF Afonso Guerreiro Lima, SMED
16 Mar 2010	Ensino Médio e Projeto Vou à Escola	Sofia Cavedon (PT)	SMED, Conselhos Tutelares, ATEMPA, CME
30 Mar 2010	Educação Sexual nas Escolas da RME	?	Marcos Rolim (IPA), Henrique Nardi (UFRGS)

11 Mai 2010	Agenda Territorial na EJA	Sofia Cavedon (PT)	SMED, AEMPA, Fórum Estadual de EJA, CME, UNDIME, PUCRS
22 Jun 2010	Falta de professores	Sofia Cavedon (PT)	SMED, ATEMPA
29 Jun 2010	Programa Vou a Escola	Sofia Cavedon (PT)	SMED, CME, ATEMPA
01 Set 2010	Plano Municipal de Incentivo à Leitura	Fernanda Melchionna (PSOL)	SMED
26 Out 2010	EMEE Bilíngue Salomão Watnick	Sofia Cavedon (PT)	SMED, ATEMPA, Escola
22 Nov 2010	Falta de Professores na RME	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, SMED
10 Dez 2010	Escolas de Tempo Integral	Juliana Brizola (PDT)	Pref. Sta Bárbara do Oeste (SP), UERJ.
15 Mar 2011	Início Ano Letivo/2011	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, CME
28 Set 2011	Continuidade de Estudos para alunos egressos da EJA/EF	Sofia Cavedon (PT)	SMED/EJA, CMET Paulo Freire.
13 Dez 2011	Uniformes Escolares	Sofia Cavedon (PT)	ATEMPA, CME
07 Jun 2011	Ampliação da EMEE Bilíngue Salomão Watnick	Sofia Cavedon (PT)	CME, ATEMPA
22 Nov 2011	Alternativas para alunos egressos da EJA	Sofia Cavedon (PT)	CME, ATEMPA
22 Mai 2012	Lei Municipal que institui o CACS FUNDEP em POA	Sofia Cavedon (PT)	CME, ATEMPA
11 dez 2012	Alunos Surdos no CMET Paulo Freire. Resistência em relação à decisão da SMED de retirar o segmento de alunos surdos do projeto político-pedagógico do CMET e transferência dos alunos para a EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick.	Sofia Cavedon (PT)	Professores e alunos do CMET Paulo Freire, SMED, CME

Obs: Trata-se de um levantamento parcial no qual o critério utilizado foi a demanda em relação às políticas educacionais envolvendo a RME e a ATEMPA, direta ou indiretamente.

QUADRO: ATIVIDADES DE CARÁTER FORMATIVO PROPORCIONADAS PELA ATEMPA RELATIVAS ÀS POLÍTICAS CURRICULARES (2005-2010)

Atividade	Caráter	Dinâmica/Convidado	Data/Local
Conjuntura Nacional da Educação	Palestra no Conselho de Representantes da ATEMPA	Palestra com a socióloga Neusa Chaves Batista	Nov 2007
Seminário Paulo Freire e a Educação Popular	Parceria com um conjunto de movimentos sociais e populares, alusivo aos 10 anos da morte de	Painel: Educação Popular e Paulo Freire (Maria Clara B. Fischer (UNISINOS) (Antonio Carlos Rodrigues CPERS, CSP-Conlutas), Marco Mello (RME/POA, IPPOA), , Grupos de relatos de experiência (16 relatos:	Junho de 2007

	Paulo Freire (AEC, ATEMPA, 38º e 39º Núcleos CPERS-Sindicato, CONLUTAS, IPPOA, MST, MTD, NUANCES, SIMPA)	escolas públicas, ONGS de assessoria e movs sociais e populares) - Plenária de debate - Elaboração e aprovação de uma carta-compromisso entre os movimentos sociais presentes.	Salão da Igreja Pompéia
Seminário Sindical	O trabalhador em educação frente à reconfiguração do Estado e as novas políticas educacionais como podemos garantir nossa intervenção na atual conjuntura?	Abertura – Vera Peroni (UFRGS/FACED), Rejane Oliveira (CPERS), José Thadeu Almeida (CONTEE). Mesa: 1- Políticas educacionais e legislação: uma análise crítica do contexto atual (Rosa Mosna (ATEMPA/CME); 2- PREVIMPA: Legislação, impasses, avanços e desafios (Alex Trindade e Adeldo Rohr - Diretor Administrativo/PREVIMPA; 3- Saúde do trabalhador da educação (I - Política de saúde do trabalhador - Maria Juliana Correa; II - Sofrimento mental e trabalho - Miriam Dias; III - movimento sindical e controle social em saúde – Stênio Rodrigues (GHC)	12, 13 e 14 de Setembro de 2008 CMV
Identidade do Projeto Político Pedagógico na EJA	Promoção da Comissão de EJA/ATEMPA	Palestra de Maria Otília Sussin (CME), Debatedora: Liana Borges (Fórum Estadual EJA-RS) Relatos das escolas: Dione Buseti (CMET Paulo Freire), Márcia Terra (EMEF Vila Monte Cristo), Debate.	10 Set 2008 CMV
Painel Saúde do Trabalhador	Posse da nova direção da ATEMPA, com painel de caráter formativo	Painel: Saúde do Trabalhador em Educação. SINPRO- RS (Cássio Bessa), CPERS-Sindicato (Rejane Oliveira), SIMPA (Carmem Padilha)	08 jul de 2010 SIMPA
Eleição de diretores de escola no contexto da Gestão Democrática	Reafirmar eixos e os princípios da gestão democrática, e aprofundar o debate sobre as eleições de diretores, previstas para o mês de outubro.	Vídeo de Programa Salto para o Futuro, Painel: Eleição de diretores no contexto da gestão democrática: qualificando o debate da democracia na escola pública municipal (Vera Peroni/UFRGS); A construção da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino POA e a eleição de diretor(a) (Isabel Medeiros/ATEMPA); Elaboração de documento-síntese	08 set de 2010 SIMPA
Seminário da CONAE ao PNE	Articulação entre ATEMPA, repres. no CME e repres. no Fórum de Inclusão, Gab. Sofia Cavedon. Realizado na Câmara dos Vereadores ao longo de dois dias.	Discussão e análise do processo da Conferência Nacional da Educação e de seu texto final, cuja finalidade foi a de fundamentar o novo PNE e construir o Sistema Nacional de Educação; debater o texto da proposta do novo PNE que tramita no Congresso Nacional; e construir subsídios para a elaboração dos planos regionais e locais.	29 e 30 de Junho de 2011 CMV
I Encontro de Educadores da ATEMPA	Construção de proposições para a construção de um projeto político-pedagógico da RME, diante da ausência de debates por parte da SMED que atendam às	- Grupo de discussão: Gestão democrática, condições de trabalho e saúde do trabalhador, Inclusão escolar, - Sistematização das propostas vindas das escolas - Ao final foi aprovado um documento sob o título: Múltiplos olhares na mesma direção: propostas dos educadores para Rede	25 de agosto, 1º e 12 de setembro de 2012 SIMPA

	demandas das escolas e a falta de uma política educacional clara.	Municipal de Ensino de Porto Alegre, encaminhado à SMED	
Seminário sobre Gestão Democrática	Objetivo: qualificar os processos de eleição dos conselhos escolares (maio) e para direção das escolas (outubro). Ao final foi elaborada carta aberta à população intitulada “Moção de repúdio ao autoritarismo do governo Fortunati na Prefeitura de Porto Alegre”,	- Exposição inicial (ATEMPA), Grupos de discussão sobre Gestão Democrática e Plenária.	04 de maio de 2013 SIMPA
II Encontro de Educadores do município de Porto Alegre	Objetivos: a) Sintetizar e atualizar as pautas construídas a partir do I Encontro\2012, Seminário sobre Gestão Democrática, lutas imediatas e Pauta da Data-Base 2013;b) Proporcionar um espaço de planejamento estratégico para 2014, que contemple as questões relativas à formação, org. e mobilização de nossa categoria. c) Elaborar propostas de mobilização\ org. a serem aprovadas em Assembleia Geral para Campanha Salarial\2014, com o SIMPA; d) Debater princípios de gestão democrática visando um diálogo com as novas direções eleitas no sentido do fortalecimento enquanto trabalhadora(e)s em educação.	- Painel: Desafios da Gestão Democrática (Laura Fonseca/UFRGS), Direção ATEMPA; Grupos de Trabalho: Gestão Democrática, Inclusão, Condições de Trabalho e Saúde do Trabalhador; Plenária com sistematização das propostas de caráter formativo, organizativo e mobilizatório.	29 e 30 nov. de 2013 SIMPA

**QUADRO: CARTAS-ABERTAS, MANIFESTOS, MOÇÕES DE APOIO
E ABAIXO-ASSINADOS ATEMPA (2005-2012)**

Data	Título	Contexto	Teor	Endereçamento
2005	Abaixo-assinado pela Manutenção do SEJA	Reação à imposição de novas orientações por parte da SMED em relação à EJA, sem levar em conta o debate, a reflexão e a construção coletiva.	Manutenção do SEJA com as características, princípios e sua proposta político-pedagógica, oferecendo possibilidade de ingresso e avanço em tempo diferenciado, levando em consideração as necessidades do aluno jovem e aluno trabalhador	Comunidades escolares SMED CME
2006 Set.	Manifesto de Repúdio pela abertura de Sindicância pela SMED nas Escolas Lauro Rodrigues, Anísio Teixeira, Alberto Pasqualini, Timbaúva, Victor Issler, Pepita de Leão e Chico Mendes.	Retaliação pela participação nas mobilizações dos dias 13, 14 e 15 de setembro, com paralisação das atividades, a partir de calendário da ATEMPA e SIMPA	Repúdio à perseguição política, solidariedade aos trabalhadores das escolas e reivindicação à SMED de que o processo fosse arquivado	SMED Comunidades escolares
2006 Nov.	Carta/Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos/RME/POA.	Rejeição da tentativa de desmonte da EJA na RME	Afirmação dos princípios político-pedagógicos e objetivos que orientavam a proposta da EJA.	SMFORGSED
2007 Jun.	Carta Compromisso: Seminário Paulo Freire e a Educação Popular	Parceria: AEC, ATEMPA, 38º e 39º Núcleos CPERS-Sindicato, CONLUTAS, IPPOA, MST, MTD, NUANCES, SIMPA	Carta aberta, síntese do Seminário Paulo Freire e a Educação Popular, com um conjunto de movimentos sociais e populares	Carta aberta
2008	Abaixo-assinado de professores, alunos, funcionários e comunidade rejeitando a proposta do CNE /2008, que estipulava a idade mínima de 18 anos para a entrada na EJA no Ensino Fundamental	Amplo processo de discussão a nível nacional, com a realização de audiências públicas acerca de propostas de modificações na modalidade da EJA.	Rejeição a proposta do CNE de ampliação da idade para ingresso na EJA	Gestores de políticas de EJA, Parlamentares, Conselho Nacional de Educação

2008 Set	Moção de apoio pela imediata instalação da Escola Técnica Federal no Bairro Restinga em Porto Alegre	Apoio, manifesto em Assembleia da entidade, com vista à instalação no bairro Restinga de uma Escola Técnica Federal, atendendo assim, parte das necessidades da população de Porto Alegre.	Solicitação que o Governo Municipal cumpra com a contrapartida financeira e a liberação da área para que o MEC possa encaminhar imediatamente as obras de instalação da referida Escola.	Governo Municipal e Governo Federal
2008 Set	Moção de Repúdio contra a forma de encaminhamento da Conferência Municipal de Educação pela SMED	Reação o a memorando de 01/09/2008, enviado em correspondência às escolas, que foram comunicadas que deveriam participar de uma Conferência da Educação de Porto Alegre, cujas etapas já iniciam no dia 09/09, em um ano eleitoral e ao final do governo, sem nenhuma discussão prévia. Moção aprovada em Assembleia da entidade	Repúdio à forma como foi sendo encaminhado esse processo e caráter de alerta as comunidades escolares para que reiviniquem um amplo processo de debate com participação direta, de toda a rede municipal, a fim de garantir as conquistas de nossas escolas através de Congresso Municipal de Educação.	Governo Municipal
2008 Out.	Manifesto de apoio à EMEF Chapéu do Sol	Reação a movimento persecutório contra a direção democraticamente eleita, oriundo de parcela da comunidade. Sob a tensão das ameaças, a direção decidiu renunciar e o grupo de professores, acompanhado pela direção do SIMPA ATEMPA, foi à SMED exigir condições de trabalho. Depois de muita pressão a Secretária concordou em afastar as denunciantes da coordenação do projeto Escola Aberta, dadas as evidências da má intenção e tentativa de desconstituir a direção da escola.	Apoio e solidariedade aos trabalhadores e comunidade escolar da EMEF Chapéu do Sol.	Escolas da RME SMED

2009 Mar	Manifesto de repúdio ao processo persecutório impetrado pela SMED à EJA/EMEF Pasqualini	Fechamento de turmas da EJA no noturno da escola	Denúncia. Apoio da Comissão de EJA, Escolas e direção da ATEMPA à iniciativa da Escola	Comunidade escolar, Escolas da RME e SMED
2009	Manifesto das Escolas Municipais sobre a Conferência de Educação	Rejeição da realização da Conferência Municipal de Educação, a quatro meses do término da gestão, sem tempo para uma discussão aprofundada, sem contemplar todos os níveis e modalidades, sem subsídios e regras claras para seu funcionamento	Denúncia da maneira açodada e impositiva da organização da Conferência e Proposição de realização de Congresso Municipal, previsto em lei, com participação dos educadores, organização processual, com objetivo e regras claras	SMED
2009 Jul	Moção de Repúdio ao Parecer n. 13/09 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Projeto de resolução das diretrizes operacionais para a Educação Especial)	Reação do Fórum de Inclusão Escolar, do qual a ATEMPA era uma das ativas participantes, face à política do CNE. Proposta de levar aos debates da CONAE propostas que assegurem o direito de manutenção das Escolas Especiais	Moção de Repúdio dirigido ao CNE, sem mencionar o ME.	Comunidade ampla
2009 Ago.	Carta-ofício sobre a Gripe A	Risco de Epidemia em relação à Gripe A – Influenza. Produzida a partir de grande mobilização dos docentes, em conjunto com o SIMPA.	Solicitação de atividades voltadas à prevenção e extensão do recesso para minimizar os riscos dos alunos contraírem a doença pelo contágio	SMED
2009 Set.	Abaixo-assinado em apoio à autonomia das escolas	Reação à retaliação da SMED em relação ao calendário de recuperação das aulas após risco de surto da Gripe A.	Afirmação da autonomia das escolas em relação á reorganização do calendário escolar E repúdio à advertência dada a quatro diretores, por desencontro de entendimentos em relação à Gripe A.	SMED
2009 Nov.	Nota do Conselho de Representantes de contrariedade em relação ao	Solicitação de audiência com a Secretária para discutir recursos	Contrariedade com os encaminhamentos da SMED e solicitação de reabertura das	SMED

	Congresso Municipal de Educação e os debates da CONAE	humanos para as escolas e reversão de processo relativo ao Congresso Municipal de Educação	negociações	
2010	Nota do Conselho de Representantes de contrariedade em relação à implantação da EJA/Ensino Médio em duas escolas da RME	A revelia do CME, a SMED implantou em duas escolas a EJA no nível médio. O processo, sem proposta pedagógica e ferindo a orientação constitucional que atribui essa oferta às redes estaduais de educação, foi obstaculizado a partir da iniciativa da ATEMPA.	Denúncia.	Educadores da RME CME SMED
2010 Set.	Carta Compromisso pela Inclusão Escolar responsável	O documento, assinado pela ATEMPA, CPERS, SINPRO-RS e Fórum pela Inclusão Escolar apresentava “um conjunto de demandas e prioridades da categoria para a qualificação da educação das pessoas com deficiências e com necessidades especiais”.	Propostas para os candidatos e a reafirmação do compromisso dos trabalhadores em educação com a educação de qualidade	Candidatos ao Governo do estado do RS em relação á Inclusão Escolar
2011 Dez.	Manifesto de entidades contrárias às ingerências do CREF/RS nas escolas	Parceria: MNCR – Movimento Nacional contra a Regulamentação dos Profissionais de Educação Física, SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, DAEFI – Diretório Acadêmica de Educação Física/UFRGS; SIMPRO-RS – Sindicato dos Professores da Rede Privada, EXNEFF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.	Reação as ações de fiscalização e autuação do Conselho Regional de Educação Física em relação a educadores no âmbito escolar, como estando em exercício ilegal da profissão	Educadores de Educação Física na RME e CREF/RS
	Carta Aberta: Pauta	Desconsideração da	Audiências em julho,	SMED

2011 Dez.	Específica da Educação	"pauta específica da educação", entregue em maio corrente a SMED	agosto e novembro com Secretária e equipe com aparente acolhimento de nossas reivindicações, seguido de inúmeras promessas da secretária, não cumpridas.	Prefeito Municipal
2012 Set.	Carta aos candidatos a Prefeitos de Porto Alegre	Parceria: SIMPA, que é o signatário da carta, apresentada em evento organizado pelo sindicato na Câmara Municipal de Vereadores em debate com as candidaturas presentes.	Propositivo, traz as reivindicações dos municipais	Partidos e coligações concorrentes à eleição municipal
2012 Set.	Múltiplos olhares na mesma direção: propostas dos educadores para Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Construção de proposições diante da ausência de debates por parte da SMED que atendam às demandas das escolas e a falta de uma política educacional clara.	Caráter propositivo em relação a três eixos da política educacional e curricular: Gestão Democrática, Inclusão Escolar e Condições de trabalho e saúde do trabalhador	SMED
2013 Mai.	Carta aberta à população intitulada "Moção de repúdio ao autoritarismo do governo Fortunati na Prefeitura de Porto Alegre"	Produzida no contexto de mobilização da data-base e em Seminário sobre Gestão Democrática, promovido pela ATEMPA.	Caráter de denúncia dos gestores do governo municipal, personalizando na figura de José Fortunati	População porto-alegrense, Prefeito Municipal José Fortunati. e Secretária de Educação, Cleci Jurach.
2013 Mai.	Carta de princípios sobre Gestão Democrática	Destinada a subsidiar a construção de projetos político-pedagógicos das escolas e garantir o exercício da gestão democrática.	Denúncia de desmandos da Secretária Cleci Jurach, defesa dos marcos legais em torno da gestão democrática e proposições de princípios para o processo de eleições para novas direções das escolas.	Educadores da RME de Porto Alegre e comunidades escolares

LOGOMARCAS – SMED (2012)



Fonte: Agenda Escolar. 2012. SMED Porto Alegre

**TABELA: PREFEITOS DE PORTO ALEGRE E
SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (1948-2012)**

Prefeitos	Período	Secretários de educação
Ildo Meneghetti (PSD) Renunciou em 1951 e foi substituído pelo Reitor da UFRGS Elyseu Paglioli (1/02 a 17/11) e pelo Presidente da Câmara José Antonio Aranha (17/11 a 31/12/51).	948-1951	
Ildo Meneghetti (PSD) Meneghetti retornou em 1952 após 11 meses afastado do poder. O Vereador Martim Aranha, Presidente da Câmara, assume a Prefeitura como substituto (03/10 a 31/12/55)	952-1955	
Leonel Brizola (PTB)	956-1958	Com a eleição de Brizola para o governo do Estado assume a Prefeitura o Vice-prefeito <i>Tristão Sucupira Vianna</i> que acumulava o cargo de Secretário da Educação de Porto Alegre (02.01.56).
Tristão Sucupira Vianna (PTB)	958-1960	Amnerys Fortini Albano (31.12.58)
José Loureiro da Silva (PDC)	960-1963	Carlos Britto Velho (21.01.60) Nair Marques Pereira de Almeida (05.12.62)
Sereno Chaise (PTB)	964-1965	Hamilton Moogen Chaves (01.01.64) Afonso José de Revoredo Ribeiro (16.04.64) Francisco Machado Carrion(15.05.64)
Célio Marques Fernandes (ARENA)	965-1969	Ernani Ignácio de Oliveira (14.04.65)
Telmo Thompson Flores (ARENA)	969-1975	Frederico Lamachia Filho (31.01.69)
Guilherme Socias Villela (ARENA)	975-1983	Áttila Sá D'Oliveira (08.04.75) Carlos Rafael Santos (02.04.79) J. Ester Von Zuccalmaglio (04.03.82)
João Antonio Dib (PDS)	983-1985	João Mano José (11.04.83) Frederico Otávio Domingues Barbosa (03.04.85)
Alceu de Deus Collares (PDT)	986-1988	Teresinha Chaise (02.01.86) Neuza Canabarro (06.05.86)
Olívio Dutra (PT)	989-1992	Esther Pillar Grossi (02.01.89)
Tarso Genro (PT)	993-1996	Nilton Bueno Fischer (05.01.93) Sônia Pilla Vares (03.11.94)
Raul Pont (PT)	997-2000	José Clóvis de Azevedo (01.01.97)
Tarso Genro (PT)	001-2002	Eliezer Pacheco (01.01.01)
João Verle (PT)	002-2004	Sofia Cavedon Nunes (01.01.03) Maria de Fátima Baierle (02.04.04)
José Fogaça (PPS)	005-2008	Marilú Fontoura de Medeiros (01.01.05)
José Fogaça (PMDB) Renunciou em 30 de março de 2010 para concorrer ao Governo do Estado do RS e foi substituído pelo vice-prefeito José Fortunati (PDT), que conclui o restante do mandato	009-2010 2010-2012	Cleci Jurach (01.01.09)

Fonte: Adaptado e atualizado a partir de: Pesquisa preliminar sobre os 50 anos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Emilia Viero, Fernando Telles de Paula, Paulo Mauro da Silva. PMPA/SMED, Outubro/2006. Reprografado. História PMPA. Memorial SMED.