



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**JOSEFA DOS SANTOS SILVA**

**A ATUAÇÃO DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFESSORES (ACP)  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ELEIÇÕES DIRETAS NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE/MS E AS PRINCIPAIS PAUTAS DE  
LUTAS (1990 – 2020)**

Campo Grande/MS  
2023

**JOSEFA DOS SANTOS SILVA**

**A ATUAÇÃO DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFESSORES (ACP)  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ELEIÇÕES DIRETAS NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE/MS E AS PRINCIPAIS PAUTAS DE  
LUTAS (1990 – 2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz

Campo Grande/MS  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

S58a      Silva, Josefa dos Santos

A atuação do sindicato campo-grandense de professores (ACP) no processo de implementação das eleições diretas nas escolas municipais de Campo Grande/MS e as principais pautas de lutas (1990-2020) / Josefa dos Santos Silva.

– Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

117 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Erica Porceli Alaniz

1. Sindicalismo docente 2. Gestão escolar 3. Gestão educacional pública. I. Silva, Josefa dos Santos. II. Título

CDD 23. ed. - 331.88

**JOSEFA DOS SANTOS SILVA**

**A ATUAÇÃO DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFESSORES (ACP)  
NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ELIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE/MS E AS PRINCIPAIS PAUTAS DE LUTAS  
(1990 – 2020)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso (Titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Neusa Dal Ri (Titular externo)  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco (Suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Carla Villamania Centeno (Suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico ao meu esposo, Onivan de Lima Correa, aos meus filhos, João Pedro e Emanuel Benjamin, aos meus pais, que infelizmente não tiveram o direito de ir à escola, aos meus sogros, *in memoriam* à minha sogra que repentinamente nos deixou, à qual reservava um carinho e respeito muito grande.

Dedico à Direção da ACP, em nome do Professor Gilvano Bronzoni (presidente da ACP), que nos últimos meses apoiou e incentivou a realização da pesquisa. Dedico a todos os trabalhadores do magistério de Mato Grosso do Sul, ao sindicalismo docente de Mato Grosso do Sul pela sua história em defesa da Educação Pública e pela valorização dos trabalhadores em educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial à minha família: ao meu esposo, Onivan de Lima Correa, por todo o apoio e incentivo a estudar, ele é responsável por eu ter feito o processo seletivo em plena pandemia, e a meus filhos, João Pedro e Emanuel Benjamin, que muitas vezes queriam sair, brincar, conversar, assistir a um filme, e eu pedia para me retirar, pois precisava realizar as leituras e pesquisas, mas que, ao final, compreendiam que quando eu tivesse um tempinho estaria junto deles para abraçar, afagar e sentir o amor e o carinho que sinto e que eles têm por mim.

Agradeço à professora Erika, minha orientadora, por toda paciência em me ajudar, em me orientar durante esse período, que aceitou a proposta da pesquisa e conduziu o processo de orientações até a conclusão do trabalho de pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da UEMS que nos acolheu com muito carinho e sempre nos cobrou dos compromissos com o trabalho acadêmico.

Agradeço aos/às companheiros/as de turma que contribuíram no momento de apresentação do projeto de pesquisa, na indicação de textos, leituras e na organização de materiais.

Agradeço às professoras e aos professores que nos acompanharam durante os créditos, as disciplinas e os debates, pois foram vários momentos de estudos e que deixaram marcas no processo de construção do conhecimento durante esses quatro anos.

Agradeço às professoras Jaqueline Daniela Basso, Neusa Dal Ri, ao professor Marcos Vinicius Francisco e à professora Carla Villamnia Centano, que aceitaram o desafio de participar da banca e deram valiosas contribuições. E agora um agradecimento especial ao PROFEDUC em nome da professora Erika Porceli Analiz, minha orientadora que, com muito carinho e respeito, conduziu os trabalhos de orientações.

Agradeço a Deus por ter dado força e capacidade de ler, analisar, produzir, desconsiderar, reconstruir, refazer, recortar, aceitar, contrariar e claro de finalizar um trabalho que contribuirá para o debate do sindicalismo docente em MS.

## RESUMO

A presente dissertação integra a linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, e tem como objeto de estudo a atuação do Sindicato Campo-Grandense de Professores (ACP) na democratização da gestão da escola pública em Campo Grande/MS (1990–2020). O objetivo da investigação é analisar as lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP, entre os anos de 1990 a 2020, pela democratização da gestão da educação e pela efetivação da gestão democrática nas escolas municipais de Campo Grande/MS. A questão norteadora está em saber: em que medida as pautas da ACP contribuíram para o processo de democratização da gestão da educação e da escola pública municipal em Campo Grande/MS. E, se houve contribuições, de que forma ocorreram? A análise tem como referências o contexto da emergência do novo sindicalismo e a luta pela democratização da gestão da educação na sociedade brasileira a partir da década de 1980 e sua influência no município de Campo Grande/MS. A abordagem teórico-metodológica está pautada no materialismo histórico-dialético, sendo esta uma pesquisa bibliográfica e documental. Após o levantamento documental e bibliográfico, foi possível perceber a importância da atuação da ACP nas pautas que envolvem a educação e sua constituição como espaço democrático. Contudo, as principais pautas de mobilização (greves e passeatas) da categoria passaram a ser a melhoria salarial, reajustes anuais, cumprimento da lei do piso do magistério para 20h. Nas marchas em que a ACP participou, nas quais foram debatidas as políticas educacionais com maior amplitude, como a privatização dos serviços públicos, a “semana nacional em defesa da educação pública”, foram pautas da CNTE em que, automaticamente, a ACP participava e mobilizava representantes da sua base. Porém, nem sempre essas pautas refletiram localmente. No que diz respeito aos debates sobre a gestão democrática, deu-se, de acordo com os documentos analisados por meio de audiências públicas, reuniões com secretários de educação e chefe do executivo ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Sindicalismo docente; gestão escolar; gestão educacional pública.

## RESUMEN

Esta tesis de maestría se enmarca en la línea de investigación Organización del Trabajo Didáctico del Programa de Postgrado de Maestría en Educación Profesional *Stricto Sensu* (PROFEDUC), de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidad Universitaria Campo Grande, tiene como objeto de estudio el Sindicato Campo-Grandense de Professores (ACP) en la democratización de la gestión de las escuelas públicas en Campo Grande/MS (1990–2020). El objetivo fue investigar la actuación de la Associação Campo-Grandense de Professores (ACP) en el proceso de democratización de la gestión de la educación en la escuela pública de la red municipal de enseñanza (REME), en el municipio de Campo Grande. Así, las preguntas orientadoras de esta investigación: ¿En qué medida las directrices de la ACP contribuyeron al proceso de democratización de la gestión educativa y de la escuela pública municipal en Campo Grande/MS? Si es así, ¿de qué manera? El análisis se basa en el contexto del surgimiento del nuevo sindicalismo y la lucha por la democratización de la educación y la gestión escolar en la sociedad brasileña a partir de los años 1980 y su influencia en el municipio de Campo Grande/MS. El enfoque teórico-metodológico se basa en el materialismo histórico-dialéctico, que es una investigación bibliográfica y documental, analizando los principales acontecimientos de la lucha docente en Campo Grande/MS. Luego del levantamiento documental y bibliográfico, fue posible percibir la importancia y necesidad de que la ACP actúe en temas que involucran la educación y su constitución como espacio democrático. Para ello, el sindicato (ACP), además de su función inmediata de reaccionar ante la retirada de derechos y las dudosas maniobras del capital internacional, debe y actuará, por su naturaleza, en la organización de la clase docente, con vistas a su emancipación radical, posibilitando la movilización de otros movimientos sociales, clasistas y políticos de la misma tendencia. Ésta debe ser la tarea de cualquier movimiento social, sindical que busque eliminar las desigualdades en todos sus aspectos. Por eso, mientras existan desigualdades, es necesario luchar y resistir de manera organizada, movilizándolo a la clase trabajadora. Y como organización educativa de clase, la ACP tiene la tarea y el compromiso político de promover la educación para todos, la educación pública gratuita, la defensa de un Estado democrático de derecho, el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes en las escuelas, para la derecho de oferta y acceso, permanencia de las personas que no pudieron completar su educación en tiempo normal y para el reconocimiento de todos los profesionales de la educación, especialmente de los docentes que se desempeñan como docentes en las escuelas de educación básica de Campo Grande.

**Palabras clave:** Sindicalismo docente; gestión escolar; gestión educativa pública.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura organizativa da FETEMS.....	54
Figura 2 – Diretrizes aprovadas pela APC em 1993.....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Greves por setores de atividade e períodos políticos.....	36
Gráfico 2 – Número de greves por ano no Brasil (DIEESE).....	36
Gráfico 3 – Número de greves por ano no Brasil (RBA).....	37

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Média anual de greves no Brasil por períodos político-econômicos.....	34
Quadro 2 – Movimentos Sindicais e conquistas importantes no Brasil de 1930 até 1987.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
- ADP - Associação Douradense de Professores
- APA - Associação de Professores de Aquidauana
- APESNOESP - Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo
- APM - Associação de Pais e Mestres
- BDTD/IBICT - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CPPC - Centro de Professores Primários de Corumbá
- CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil
- FEPROSUL - Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul
- FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e 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
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- REME - Rede Municipal de Ensino
- REE - Rede Estadual de Ensino
- UCE - União Campo-Grandense de Estudantes
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
- UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. A ORGANIZAÇÃO DOS SINDICATOS E DAS ASSOCIAÇÕES DOCENTES NO BRASIL.....</b>	<b>25</b>
1.1 O novo sindicalismo no Brasil.....	32
1.2 Associações docentes no Brasil (CNTE e FETEMS).....	46
1.3 Histórico da CNTE.....	49
1.4 Da FEPROSUL à FETEMS.....	50
<b>2. HISTÓRIA DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP).....</b>	<b>55</b>
2.1 Estrutura sindical da ACP.....	69
<b>3. O REFLUXO DO MOVIMENTO SINDICAL NACIONAL E SUA REPERCUSSÃO NA ACP.....</b>	<b>72</b>
3.1 Principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP (1990 a 2020) .....	72
3.2 Principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP (1990 a 2020) .....	80
3.3 Gestão Democrática no Sistema de Ensino Municipal.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a atuação do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) no processo de democratização da gestão da educação e da escola pública em Campo Grande/MS (1990–2020).

A escolha por esse objeto de estudo justifica-se, especialmente, pela minha atuação como professora da educação básica da Rede Estadual e Municipal de Ensino no município de Campo Grande/MS (REME) e como membro do movimento sindical organizado pela ACP. Tal engajamento na luta sindical deve-se ao fato de entender a importância dessa forma de organização por uma educação pública, democrática e de qualidade.

Vale salientar minha condição de sujeito da história, uma vez que atuo como docente na REME e como militante do sindicato. Assim, amparada pela pesquisa científica, esta pesquisa pretende contribuir com a leitura crítica e com a divulgação dos resultados junto aos trabalhadores da educação, sobre o papel desempenhado pela ACP no processo de democratização da gestão da educação e da escola pública no município de Campo Grande, de modo a evidenciar os entres, recuos e avanços no tensionamento junto ao poder executivo municipal. Em especial, por se tratar de pesquisa aplicada em Educação, portanto de caráter interventivo, os resultados obtidos serão socializados, e o material decorrente desta dissertação, no formato de artigo e capítulo de livro, serão utilizados como materiais de apoio nos encontros que serão propostos com a Associação em eventos específicos a serem definidos, posteriormente, com os dirigentes sindicais.

A *Revista Expressão* da ACP (ACP, 2022) apresenta uma retrospectiva da história desse sindicato desde a sua fundação, em meados do século XX, até os dias atuais. Trata-se de uma descrição sintética, mas que permite, de forma sucinta, analisar a atuação da ACP ao longo desses 70 anos de história.

A ACP foi fundada em 18 de março de 1952, período em que o atual estado de Mato Grosso do Sul ainda pertencia ao estado de Mato Grosso. A criação da ACP teve como motivação principal o descaso dos governantes em relação às condições de ensino, conforme apresentado na *Revista Expressão* (ACP, 2022). Na época de fundação da ACP, os denominados “Planos Orientadores do Processo Educacional do município de Campo Grande” mencionam a falta de estabilidade no serviço público, visto que não existia concurso, os salários eram baixos e havia atrasos salariais, além da distância com o governo do Estado e a falta de qualificação profissional, entre outras pautas.

É importante ressaltar que a ACP foi percussora na organização dos trabalhadores docentes no estado de Mato Grosso e desafiou a ordem vigente ao criar uma Associação de Professores. Tal ousadia permitiu que outros municípios também criassem suas associações e, em decorrência desse ato, em setembro de 1958, nascia, em Corumbá, o Centro de Professores Primários de Corumbá (CPPC) e, em fevereiro de 1963, fundava-se a Associação de Professores de Aquidauana (APA).

A ACP, durante todo o período de fechamento do regime democrático de direito pela instauração da ditadura militar no Brasil (1964–1985), continuou a funcionar, contudo, com uma atuação muito tímida, sem muita expressão, sendo que as principais reivindicações da categoria eram feitas por meio de ofícios e comunicações internas para Cuiabá.

Vale considerar que o contexto político de 1964 até meados da década de 1970 era de repressão severa e violenta de qualquer movimentação política devido à vigência do regime militar no país. No entanto, a criação das Associações permitiu, mesmo que timidamente, o debate sobre a educação que estava sendo ofertada pelo estado de Mato Grosso e, conseqüentemente, no restante do país.

De acordo com Biasotto e Tetila (1991, p. 21):

Esse esforço comprovado de pessoas ou de pequenos grupos no interior da entidade, se por um lado impedia que a mesma caísse no imobilismo, por outro não acumulava força suficiente para evitar que capitulasse diante do poder político. E o que se pode depreender dos fatos é que, apesar da miséria salarial, a grande maioria do professorado da época convivia pacificamente com as autoridades governamentais. E para evitar confrontos, até mesmo o nome da ACP chegou a ser poupado, inclusive em momento de campanha reivindicatória – salarial – em que se chega a criar uma comissão de divulgação da referida campanha (na imprensa falada e escrita, e também através de cartazes e palestras em praça pública, inclusive acrescida de telegramas ao governador), mas com a condição da mesma trabalhar [...].

Como fica evidenciado tanto na descrição da *Revista Expressão* dos 70 anos da ACP (ACP/JAN. 2022), quanto na pesquisa feita por Biasotto e Tetila (1991, p. 20), as poucas ações feitas pela ACP eram consideradas tímidas, mas, de certa forma, provocavam alguns efeitos positivos na organização da categoria da época, mesmo que pequenos, tais como: o surgimento de outras Associações, a exemplo, em setembro de 1958, nascia, em Corumbá, o Centro de Professores Primários de Corumbá (CPPC) e, em fevereiro de 1963, fundava-se a Associação de Professores de Aquidauana (APA). Esses efeitos, que podem ser considerados tímidos, ocorriam justamente pela suposta convivência pacífica e harmônica, a qual se pode denominar de “conciliação de classes”. No caso em questão, a dualidade de classe aparece representada,

de um lado, pelas Associações da classe trabalhadora do período citado e, do outro e em oposição a ela, está o governo – que representava os interesses da classe dominante, o qual fazia oposição às lutas da categoria docente e a pressionava.

Nesse sentido, Biasotto e Tetila (1991, p. 21) apresentam a seguinte reflexão:

Partimos da compreensão de que é importante ter um sindicato que vá além das pautas salariais e abarque outras pautas fundamentais para a educação, como tem sido no caso da gestão democrática da educação e da escola. Em especial, porque essa discussão repercute nas condições de trabalho docente, na autonomia docente, na configuração de outra forma de se estabelecer e aplicar as políticas educacionais no município em questão e na configuração das unidades escolares voltadas para a participação nos processos decisórios pela comunidade.

Assim, é importante apresentar o papel dos sindicatos na organização e na mobilização dos professores em Campo Grande, tendo em vista que a conquista dos direitos sociais e trabalhistas da categoria docente ocorre pela efetivação das políticas públicas educacionais, como carreira, concurso público e melhores salários. Entretanto, essas conquistas não ocorrem sem a luta travada pela classe trabalhadora.

De acordo com Biasotto e Tetila (1991), cabe assinalar a impossibilidade de a classe trabalhadora conviver em harmonia com a classe dominante, visto que a exploração sobre o trabalho pelo capitalista está na base da acumulação sob a forma do capital. Todavia, ainda segundo Biasotto e Tetila (1991), desenvolver a ideia de harmonia na educação é corriqueiro e histórico, pois paira no senso comum do ideário educacional a preocupação com a harmonia, que, na verdade, sempre esteve presente no magistério. O magistério tem que ser um lugar ideal, de tranquilidade e de equilíbrio.

Ao longo da história da ACP, ela também foi acusada de cooptação pelo sistema, ou seja, pelos governos vigentes, no entanto, é preciso compreender e ir ao contexto histórico em que estavam inseridos para então tecer reflexões sobre esse momento. Desse modo, não é possível negar o pioneirismo desta Associação em organizar a categoria e, de certa forma, expor as profundas fragilidades do magistério daquele tempo (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 23).

É importante ter claro que o magistério ainda estava em formação e se organizando como categoria no estado de Mato Grosso e nos municípios. Dessa forma, a entidade tem importância por iniciar a organização dos/as professores/as, em Campo Grande, e por motivar os demais municípios a organizarem a categoria em associações destinadas à luta por direitos na área educacional. A atuação da ACP no período foi capaz de movimentar, inclusive, os professores da Rede Estadual de Ensino, os quais, dois anos depois da criação do estado de

Mato Grosso do Sul, criaram a Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL), que, posteriormente, denominou-se Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Assim, pode-se depreender que a ACP, no período analisado, ocupou o espaço de luta possível, dentro dos limites que a época permita (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 23).

Ainda sobre a atuação da ACP, ela foi uma das principais entidades responsáveis por lutar pela criação do estado de Mato Grosso do Sul, pois entendia que a criação do estado poderia garantir o avanço das políticas educacionais para o município de Campo Grande. Cabe ressaltar que outras entidades também foram importantes na mobilização para a criação do estado, por exemplo: a Associação Douradense de Professores (ADP), o Centro de Professores Primários de Corumbá (CPPC) e a Associação de Professores de Aquidauana (APA), entre outros.

Em conformidade com o método materialista histórico-dialético, o objeto de estudo selecionado deve ser compreendido em sua relação com a totalidade social, em nível nacional e mundial e em uma perspectiva histórica. Por essa razão, é importante resgatarmos aspectos históricos da constituição da organização e da atuação das associações de professores no Brasil. Desse modo, para analisar as contribuições da ACP no processo de construção da educação pública na Rede Municipal de Ensino (REME), no município de Campo Grande de 1990 a 2020, é necessário inseri-la no contexto político do período em questão e, especificamente, no desenho da política educacional em âmbito nacional.

Azevedo (2004) menciona que é preciso compreender a forma sistemática como são criadas as políticas educacionais, desenvolvidas nas instituições, coordenadas e implantadas por um determinado governo e seus respectivos programas e projetos voltados para alguns setores da sociedade, o que não implica a participação isolada da burocracia estatal, pois tais políticas surgem com o advento do capitalismo e são implantadas e implementadas também por meio das demandas da sociedade e do mercado empresarial. Por essa razão, é necessário compreender a incidência ou não das pautas defendidas pela classe trabalhadora da Educação organizada na ACP na disputa por determinado projeto de educação pública.

Para tanto, é preciso compreender que a ação sindical não pode e não deve ser separada da prática pedagógica e da luta política e social, pois a luta travada em determinado contexto histórico determina sensivelmente a educação (MOURA, 2009). Todavia, antes de discorrer sobre o sindicalismo docente e o processo de democratização, tratar-se-á dos conceitos básicos – “sindicalismo” e “democratização”.

De acordo com o *Dicionário de política* (1909, p. 1150), o termo genérico dado a esse conceito seria “sindicalismo”, que pode ser definido como “ação coletiva para proteger e melhorar o próprio nível de vida por parte de indivíduos que vendem a sua força-trabalho” (ALLEN, 1968, p. 1). Já Bobbio (1909, p. 1150) apresenta que:

Ele nasce, de fato, como reação à situação dos trabalhadores na indústria capitalista, mas constitui também uma força transformadora de toda a sociedade. Traduz-se em organizações que gradualmente se submetem às regras de uma determinada sociedade, mas é sustentado por fins que transcendem as próprias organizações e que frequentemente entram em choque com elas. Gera e alimenta o conflito dentro e fora da empresa, mas canaliza a participação social e política de grandes massas, contribuindo para integrá-las na sociedade.

No que concerne ao conceito genérico de “democratização”, encontrado em dicionários de língua portuguesa, suscita uma reflexão mais ampla:

Para alguns, o conceito pode ser politicamente circunscrito ao quadro jurídico do Estado e ao seu arcabouço institucional e, sobretudo, eleitoral. A democracia seria uma forma específica de organização da vida política e admitiria viés descritivo (prescritivo).

Aproximado à noção de cidadania, expressaria um ponto culminante na história humana, em razão da aquisição de direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1967). Mesmo para esses, a democracia é muitas vezes apresentada de maneira fluida, como uma “ideia”, simples, atrativa, renitente e, por vezes, assustadora (DUNN, 1995, p. 9-11 *apud* FONTES, 2012, p. 92).

Sabe-se que o conceito de democracia não pode ser reducionista como apresentado acima e, por essa razão, Fontes (2012) indica que, para outros pensadores, o conceito não pode ser entendido ou visto de forma isolada das condições socioeconômicas e culturais que, de uma forma ou de outra, organizam a vida social. Em sentido mais amplo:

Em lugar de considerar a “democracia” como algo finalizado com a implantação de um regime político, como sugere a primeira definição, introduziremos o viés da reivindicação democrática ou da democratização (LUKÁCS, 1998, 15-16) como correspondendo a uma antiquíssima aspiração, o que não a impede de ser mais atual do que nunca: assegurar a igualdade (que é diferente da homogeneidade) de todos os seres sociais, garantir a liberdade de todos e de cada um, proceder de maneira que a direção do destino coletivo emane de todos, e que os benefícios e prejuízos das decisões, com seus erros e acertos, revertam a todos (FONTES, 2012, p. 192-193).

Evidentemente, há outros conceitos, tanto sobre sindicalismo quanto sobre democratização, portanto, será apresentada uma rápida reflexão em torno dos dois conceitos. Lemus (2010, p. 1) esclarece que:

A democratização da educação faz referência a um processo impulsionado pelos sujeitos da educação, professores e professoras, estudantes e pais e mães de família, e suas organizações sindicais e sociais, para participarem na condução da educação.

Em sua definição, devemos apontar que, mais do que um conceito ou categoria, trata-se de uma ideia orientadora da ação dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo que durante os últimos 20 anos percorre praticamente todo o planeta.

A autora supracitada apresenta, de forma categórica, que a democratização da educação não é apenas um conceito, mas, sobretudo, uma concepção indissociada e voltada para a *práxis* que deve orientar a ação dos sujeitos em todo seu processo. Dessa forma, é necessário que esses sujeitos possam ter clareza de que educação querem construir e, conseqüentemente, disputar. Lemus (2010, p. 2) questiona algumas compreensões do termo democratização no campo da educação, sobretudo quando limitado à discussão sobre acesso e gratuidade:

[...] a democratização da educação, se bem se refere ao acesso universal e a sua gratuidade, tem um sentido que extrapola essa concepção. Neste momento, alude mais à disputa por sua condução, mas uma disputa para resistir aos processos que têm caracterizado as políticas educativas privatizadoras; e o transcendental é que tem transitado para a construção de uma educação alternativa, para a emancipação, uma educação pública cujo sentido seja a justiça social, diversa, multicultural, autônoma, inclusiva, solidária, crítica, científica, fundamental na construção de identidade nacional e defesa da soberania dos povos.

Envolve assim três dimensões e três planos de ação. As dimensões fazem referência a: 1) o acesso universal; 2) a gestão democrática das escolas e do sistema educativo; 3) a transformação do sentido da educação para a democratização das sociedades.

Considerando tais reflexões, democratizar a educação não passa apenas pelo acesso à escola, mas sobretudo pela disputa de que educação queremos e de quais sujeitos queremos construir. Para garantir uma educação de fato democrática e emancipatória, é preciso disputá-la em todas as esferas ou, como apresenta Lemus (2010, p. 2), em três planos de ação: “o local (aula, escola, comunidade, delegação ou seção sindical); o nacional (distintos níveis escolares, sindicato e/ou sindicatos de um país) e o internacional”.

Entretanto, se considerarmos como a democratização tem se efetivado na educação brasileira, percebemos que não há uma democratização profunda da educação escolar como se

pensa, e sim o que Bruno (2011) denomina de “massificação”, na medida em que a expansão do acesso à escola deu-se para atender, de modo restrito, às demandas do capital.

Bruno (2011, p. 551) diferencia o conceito de universalização da educação de massificação:

A universalização da educação escolar tem sido muitas vezes, na literatura educacional, denominada massificação. Cabe, no entanto, diferenciar um termo do outro. O primeiro diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho.

Bruno (2011) apresenta que essa universalização pode ser fruto de duas frentes, tanto por meio das lutas das famílias e dos jovens para ter acesso à mais formação, quanto em virtude dos interesses dos capitalistas em formar mais mão de obra e, assim, sanar qualquer deficiência na qualificação profissional. No que diz respeito à massificação, a autora afirma que:

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

Diante disso, cabe pensar nos entraves postos pelo contexto político, social e econômico, no qual a educação e a escola se situam e indicam os desafios para a constituição de uma educação emancipatória que possibilite uma formação de fato integral de crianças, jovens e adultos brasileiros. A universalização do acesso à educação não pode estar relacionada à estada de crianças, jovens e adultos nos espaços escolares, essa universalização precisa garantir a participação ativa dos sujeitos envolvidos, atuando nas decisões educativas, como na aplicabilidade de políticas públicas permanentes, ou seja, a universalização precisa também garantir que exista uma gestão democrática da educação e da escola pública.

Nesse sentido, cabe questionar se o movimento sindical docente não teria um papel estratégico a desempenhar nessa construção. O movimento sindical docente deve ser um instrumento organizativo, de resistência indispensável para a construção dessa escola pública e

democrática. A gestão democrática deve ser entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Como reza as diretrizes nacionais sobre os sistemas de ensino, e seu entendimento de gestão democrática, de maneira a normatizar que, “a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola” (CEAD, 2004, vol. 5, p. 25).

Em outras palavras, não podemos apenas lutar por uma carreira mais justa e digna, é preciso que a categoria docente organizada no sindicato tenha clareza de que a educação é parte constituinte da luta de classe, portanto, a categoria de trabalhadores da educação deve ter como referência a alteração radical das relações de poder e de hierarquia que vigoram nas instituições escolares como locais de trabalho.

O que está em voga é a luta de um projeto sobre o outro, é a luta para que as decisões dos rumos da educação sejam tomadas pela classe trabalhadora que ocupa a escola. Para isso, é preciso reconhecer as forças políticas e o projeto de sociedade em disputa. Partindo dessa reflexão, não se separa o papel de um sindicato de classe da luta por uma educação emancipatória, pois a luta salarial não deve estar desvinculada das demais lutas pela democratização das relações de trabalho que envolvem também a democratização da educação, da escola, e a participação efetiva dos sujeitos nesse processo. Compreendendo que a classe trabalhadora precisa tomar para si os aparelhos de Estado, que na lógica burguesa, são repressores e atendem ao Estado burguês, é preciso torná-lo um Estado proletário, atendendo, assim, aos interesses da classe trabalhadora. E a escola, sistema de educação que faz parte desse aparelho de Estado, também precisa ser posto a serviço dos trabalhadores.

Nesse sentido, segundo Althusser (1985), o poder do aparelho de Estado deve ser alvo da luta de classes, ressaltando-se que o aparelho de Estado são os meios e os espaços a serem acionados no intuito de tomar o poder de Estado, tendo tomado esse poder, os trabalhadores devem atuar para “destruir o aparelho burguês existente, substituí-lo em uma primeira etapa por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e elaborar nas etapas posteriores um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder do Estado e de todo aparelho de

Estado)” (ALTHUSSER, 1985, p. 66), pois “os aparelhos ideológicos do Estado podem não ser apenas os meios mas também o lugar da luta de classes” (ALTHUSSER, 1985, p. 66).

Diante disso, a classe trabalhadora precisa ocupar os espaços de poder, ter condições objetivas de disputar o projeto hegemônico da educação que, hoje, se encontra nas mãos da burguesia, sendo utilizado como ferramenta de dominação.

Sendo assim, fica cada vez mais claro que a tarefa dos trabalhadores da educação vai muito além de lutar por melhores salários e, muito mais além de ensinar a ler e a escrever, passa, necessariamente, pela construção da consciência social e política necessárias à categoria e, sobretudo, pela luta, por relações de trabalho justas e democráticas nas escolas, assim como maior poder de decisão sobre o desenho das políticas públicas que afetam concretamente os locais de trabalho.

Para refletir sobre a atuação de determinada entidade sindical, é necessário considerá-la como importante instrumento na luta política na medida em que deve configurar-se como um organismo de articulação e coesão da categoria docente. Nesse sentido, vale considerar que o processo de exploração dos trabalhadores e, conseqüentemente, da sua força de trabalho, contraditoriamente, criou entre eles o elo que os tornavam iguais, pois os seus interesses eram comuns, permitindo assim se constituírem como classe trabalhadora (MATTOS, 2003).

Outro fato interessante a ser considerado é a organização dos trabalhadores do ponto de vista institucional (sindicato), visto que ela se inicia nas primeiras décadas do século XX, mesmo que boa parte das bandeiras de luta fosse por melhores salários e jornadas de trabalho menos extensas, essa organicidade já existia. Na segunda década do século XX, começavam a surgir reivindicações que garantissem mais direitos aos trabalhadores, como seguridade, pensões e aposentadorias, crescia a intervenção do Estado nas chamadas políticas sociais, mas também crescia a repressão do Estado (MATTOS, 2003).

A educação cumpre funções diversas no desenvolvimento do capitalismo no mundo, desde as sociedades pré-capitalistas até os dias atuais. E ela cumpre funções contraditórias nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que serve ao sistema capitalista para a reprodução da sua exploração, a educação também serve à classe trabalhadora como instrumento de ação, com atuação de contrapor o sistema, já que, mesmo com seu papel contraditório, ela gerou objetivações enriquecedoras para o gênero humano (DUARTE, 2012).

Ao eleger, nesta pesquisa, a luta sindical pela democratização da gestão da educação e da escola, tem-se a preocupação de evidenciar os processos de resistência da classe trabalhadora, no caso o sindicato docente, ao movimento de reprodução da educação aos imperativos do capital. Neste contexto, buscaremos analisar a seguinte problemática e seus

desdobramentos: quais as principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP entre os anos 1990 a 2020? A ACP tem contribuído para a implementação das eleições diretas nas escolas municipais de Campo Grande/MS? Se sim, de que forma?

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as possíveis contribuições da ACP no processo de democratização da gestão da educação e da escola pública na Rede Municipal de Ensino (REME), no município de Campo Grande entre os anos de 1990 a 2020. Sendo os objetivos específicos: analisar a participação da ACP na construção gestão democrática das escolas no município de Campo Grande/MS; identificar as principais pautas de lutas, as conquistas e os desafios da ACP no período de 1990 a 2020; e analisar a participação da ACP na implementação das eleições diretas na Rede Municipal de Campo Grande (REME).

A abordagem utilizada na análise dos dados está fundamentada no materialismo histórico-dialético, a partir do qual buscar-se-á conhecer as condições materiais concretas do objeto em estudo e o seu movimento histórico.

Considerando essa opção de método, é necessário deixar claro o que se entende por materialismo histórico-dialético. Partindo dessa premissa, o materialismo histórico-dialético compreende o mundo exterior como objetivo, portanto, existe independente da consciência do sujeito, ou seja, a evolução e a organização da sociedade, ao longo da história, decorrem da forma como determinada sociedade organiza a produção da vida material e estabelece as relações materiais de existência.

O método selecionado constitui-se de algumas categorias fundamentais cujas dimensões estão imbricadas: o movimento histórico, a totalidade e a dialética. Dessa forma, é um enfoque teórico, metodológico e analítico, que nos permite compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Dessa forma:

O materialismo histórico – essencialmente um método que procura compreender a história materialística e dialeticamente como ciência – explica as articulações, as passagens, a transformação de umas formações em outras, etc., mas não oferece o mesmo elenco de categorias par explicar todas a um só tempo. O essencial é a diferença essencial (CARVALHO, 2008, p. 164).

Para Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano. Nesse sentido, baseado no pensamento marxiano, o mundo só pode ser compreendido em sua totalidade com base em um pensamento dialético que considere as contradições existentes. Sendo assim, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica a apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como

pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Sendo assim, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico (SANFELICE, 2008, p. 23).

O desenvolvimento da pesquisa possibilitará a formulação de sínteses, hipóteses, respondendo ao problema da pesquisa, possibilitando refletir sobre as ações e práticas do objeto a ser analisado e pesquisado, a partir do qual se pretende romper com a “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1969) e atingir a concreticidade da realidade que, no caso do objeto de investigação em questão, refere-se à atuação da ACP no processo de democratização da educação e da escola pública de Campo Grande.

Kosik (1969, p. 16) nos apresenta que “a dialética não considera os produtos prefixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente”. Diante disso, utilizar a abordagem teórica do materialismo histórico-dialético permite compreender as relações sociais impostas em seus diversos espaços, os diversos movimentos e os movimentos das disputas sociais existentes. A esse respeito, Kosik (2002, p. 18-20) esclarece que:

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tão pouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo [...] A dialética é o pensamento crítico a compreender a “coisa em si”.

Sob orientação desse método, o objeto de pesquisa selecionado refere-se a uma dimensão da realidade concreta e cabe ao pesquisador analisá-la, compreendê-la e desvelá-la de modo a contribuir para a classe trabalhadora no processo de transformação social. Assim, o método dialético, embora se detenha em analisar um fenômeno particular, ao empregar as categorias de movimento histórico, totalidade e contradição não considera produtos isolados da realidade social e concreta.

Os procedimentos metodológicos selecionados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Primeiramente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática pesquisada, de modo que as produções científicas selecionadas possibilitaram a contextualização e o aprofundamento sobre o tema. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio dos principais bancos de dissertações e teses, em especial, a plataforma de pesquisas do IBICT/BDTD. Nessa plataforma, buscamos os bancos de dissertações e teses das Universidades do estado de MS, defendidas nos programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

(UFMS), da Grande Dourados (UFMS e UFGD) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Para melhor realizar as buscas, utilizamos os seguintes descritores: “sindicalismo docente”, “educação pública” e “gestão democrática”.

A pesquisa documental restringiu-se às atas das assembleias, às reuniões, aos materiais de divulgação, às publicações internas feitas pela ACP na *Revista Expressão*, na *Expresso Sindical* e em outras matérias jornalísticas publicadas pela mídia em geral. Essa seleção teve o propósito de verificar a atuação da ACP no que diz respeito ao processo de democratização da gestão da educação e da escola pública da Rede Municipal de Ensino no município de Campo Grande ao longo da sua luta reivindicatória.

Nesse processo, foram priorizados os documentos oficiais que versavam sobre as decisões tomadas em assembleias e tratavam da temática da democratização da gestão da educação e da escola. Em seguida, esses materiais foram documentados em fichas considerando os objetivos delineados, cujo processo permitiu extrair o cerne da problemática investigada para posterior análise.

A apresentação desta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo discutirá a organização dos sindicatos e das associações no Brasil. O segundo trará a história da ACP e sua estrutura sindical até os dias atuais. O terceiro abordará as principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP entre os anos de 1990 a 2020, como o refluxo do movimento sindical nacional repercutiu na ACP e na configuração das lutas e a contribuição das pautas da ACP para o processo de democratização da gestão da educação e da escola pública municipal em Campo Grande/MS.

O projeto de intervenção (cf. Anexo 1) tem como objetivo trazer formas de diálogo com a base do sindicato e a comunidade escolar, de modo que, para a finalização do mestrado, será desenvolvido um Seminário com os representantes sindicais da ACP e sua diretoria para apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica.

Por fim, destacamos que, para a análise do objeto em questão, partimos da compreensão de que o desenho da política educacional, historicamente, é constituído por disputas de projetos, concepções de sociedade e pelo entendimento da função do Estado por parte da sociedade brasileira.

## **1. A ORGANIZAÇÃO DOS SINDICATOS E DAS ASSOCIAÇÕES DOCENTES NO BRASIL**

O propósito deste capítulo é compreender o desenvolvimento da ACP por meio da análise da construção histórica deste sindicato no bojo da conjuntura política da emergência do novo sindicalismo brasileiro e do sindicalismo docente. Com isso, busca-se trazer as correlações de forças políticas durante o período de refluxo do movimento sindical e a repercussão na luta da classe trabalhadora.

Tendo em vista que a presente pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético, as ideias estão vinculadas às condições objetivas de uma dada realidade material. Assim, a construção do movimento sindical no Brasil ocorre a partir de uma realidade concreta da classe trabalhadora que, devido às condições de trabalho exploratórias, aos baixos salários, à intensificação da jornada de trabalho, ao aumento do ritmo de produção, entre outros fatores, passa a se organizar em sindicatos.

Os sindicatos no Brasil surgem logo após a abolição da escravidão, quando chega uma grande quantidade de imigrantes europeus para colonizar o país, com a substituição da mão de obra dos escravos negros por colonizadores europeus. Somente ao final do século XIX, os sindicatos obtiveram reconhecimento institucional nos principais países industrializados. Desde então, eles têm exercido papel fundamental na organização da classe trabalhadora para a luta por uma sociedade justa e democrática, pressionando pela ampliação dos limites dos direitos individuais e coletivos ainda hoje estreitos em muitos países, entre os quais o Brasil (DIEESE, 2015, p. 1). Esse processo é semelhante ao ocorrido na Europa no século XIX, em que as greves ocorriam por melhores condições de trabalho, por melhores salários e pela redução da jornada de trabalho (GIANNOTTI, 2009).

Poderíamos fazer um balanço histórico das lutas e da organização dos trabalhadores de muito antes, mas a ideia é determo-nos em um período mais recente, no qual as forças operárias passam a se articular de forma mais organizada no país, que é, justamente, no início do século XX.

No Brasil do século XX, as insurreições ganham força e, entre 1900 e 1906, houve as primeiras greves e a criação da Confederação Operária Brasileira (COB). Em 1901, o Rio de Janeiro é palco de levantes de várias categorias de trabalhadores, sempre reivindicando os mesmos direitos, mais dignidade e menos jornada de trabalho (GIANNOTTI, 2009, p. 67).

É preciso considerar que a organização da classe trabalhadora em quilombos, associações, ligas e entre outras formas de articular a resistência política, é anterior ao século

XX e à criação dos sindicatos no Brasil. Giannotti (2009) aponta que a luta de classes no mundo todo sempre esteve atrelada a melhores condições de trabalho, de salário, redução da jornada de trabalho e, muito por conta disso, o surgimento dos sindicatos, no mundo e no Brasil, surge em prol da luta por direitos e por condições mais dignas de vida da classe trabalhadora.

Vale ressaltar que a organização dos sindicatos no Brasil e, como em boa parte do mundo, não foi rápida e simples. No Brasil, as legislações de regulamentação dos sindicatos sempre foram um problema para os governos vigentes, pois eles sempre estavam a serviço da burguesia, deixando os trabalhadores às margens do processo de decisão, de modo que, durante muito tempo, os trabalhadores organizavam-se em Associações, Ligas de professores, Associações mútuas, entre outras formas organizativas. De acordo com Mattos (2009, p. 47):

Em 1887, somente no Rio de Janeiro, existiam 115 associações com esses fins assistencialistas, das quais 48 tinham cunho profissional (formada por trabalhadores de uma mesma categoria ou empresa). Muitas associações mutualistas de caráter profissional passaram a assumir gradualmente feições sindicais, ao defenderem interesses de seus associados frente aos patrões e ao Estado. Em São Paulo, sete associações de auxílio mútuo foram criadas entre 1888 e 1900; esse número subiu para 41 novas associações entre 1901 e 1914 e para 53 entre 1917 a 1929.

Esse movimento mostra a capacidade dos trabalhadores de se organizarem. Contudo, a transição de associação mutual para sindicato não acontece de forma direta, já que cada associação tinha uma finalidade específica. Mas, de modo geral, o objetivo central era organizar a classe trabalhadora por melhores condições de trabalho. Vale lembrar que a década de 1920, para a classe trabalhadora brasileira, foi de grande repressão, justamente por conta da Revolução Russa, ocorrida em 1917, a qual deixa a burguesia do mundo assustada, fazendo com que se reorganizasse para que não ocorressem mais revoluções (GIANNOTTI, 2009).

Essas preocupações também chegaram ao Brasil:

O Brasil estava presente em Versalhes e também comprometeu-se com as decisões tomadas pela OIT. Mas, ao mesmo tempo, não queria saber de criar leis trabalhistas. Aqui, seguindo a tradição de tratar o escravo na base do chicote, a prática era “baixar o pau” nos trabalhadores.

Os governos da década de 20 impuseram, quase sem interrupção, o estado de sítio. As medidas repressivas adotadas pelos diferentes governos, durante estes anos, atingiam profundamente os trabalhadores e fizeram diminuir fortemente as greves. Os trabalhadores e as classes populares continuavam a ser considerados “classes perigosas” (GIANNOTTI, 2009, p. 91).

Nesse sentido, o sindicato oficial é praticamente imposto aos trabalhadores da época, fazendo com que o período de 1930 a 1945 seja repleto de conflitos políticos e conjunturas bastante distintas em seu bojo.

[...] se constituem com pontos distintos, a chamada ‘Revolução de 1930 e o período do Estado Novo’ (1937-1945), nesse meio tempo, o governo provisório de Vargas, que dura quatro anos, leva o Estado brasileiro, para um caminho autoritário, que já vinha em curso, e a constituinte de 1934, consolida essa guinada (MATTOS, 2009, p. 61).

É com a Constituinte de 1934 que é criado o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (MTIC), conhecido como “Ministério da Revolução”, e é com sua criação que se aprova a maior parte das leis trabalhistas, inclusive o Decreto de n. 19.770/1931, criando assim o sindicato oficial, com a regulação do Estado (MATTOS, 2009, p. 63).

É a partir dessas leis que os sindicatos e as associações passam a se organizar com mais intensidade, mesmo estando sob a tutela do Estado. Nesse período, muitos sindicatos ficam atrelados totalmente ao Estado ou até mesmo ao patrão, ocorrendo pequenas negociações, sem muitas mudanças estruturais nas relações de trabalho.

O pós-Segunda Guerra Mundial provoca uma efervescência de levantes populares, guerrilhas, Teologia da Libertação, entre outros movimentos, que levam os Estados Unidos a financiar e apoiar golpes militares em toda a América Latina (GIANNOTTI, 2009).

Marx (1980) já salientava esse papel dos sindicatos, a saber, o de que, às vezes, estava limitado às necessidades das lutas diárias, às defesas contra a usurpação incessante do capital, em suma, aos problemas de salários e horas de trabalho. Por conta disso, a atividade sindical não é só legítima como necessária, sobretudo enquanto durar o sistema atual.

No caso brasileiro, os sindicatos nascem como instrumento de luta coletiva e defesa dos direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores e esse nascimento dá-se simultaneamente com a industrialização brasileira (ROSSI; GERAB, 2009).

Entre os anos de 1919 e 1926, as greves se intensificavam e, com elas, se intensificava a repressão realizada tanto por Epitácio Pessoa quanto por Arthur Bernardes, pois ambos entendiam que as questões sociais nada mais eram do que uma questão de polícia e não uma questão de política de Estado (ROSSI; GERAB, 2009). Contudo, mesmo com as repressões de ambos os governos, foram neles que as primeiras leis trabalhistas da época foram aprovadas, não por eles apoiarem os trabalhadores, mas o contexto histórico interno e externo da época possibilitou esse feito por meio de muita organização dos trabalhadores (ROSSI; GERAB, 2009). Assim, no período citado acima, foram promulgadas:

1919: é aprovada na Câmara Federal a lei sobre acidentes de trabalho;  
 1923: constituído o Conselho Nacional do Trabalho;  
 1925: surge a lei que concede 15 dias de férias anuais;  
 1926: a primeira lei que regulamenta o trabalho do menor  
 (ROSSI; GERAB, 2009, p. 29).

Após esse período apresentado acima, inicia-se o longo período da Era Vargas, o qual assume o poder dando abertura ao projeto da burguesia, ao mesmo tempo em que cede às pressões dos trabalhadores, sem, contudo, deixar de criar instrumentos de controle desses sindicatos. Uma de suas medidas é editar o Decreto-lei de sindicalização n. 19.770, que versa sobre a lei de sindicalização, no qual o Estado assume o controle dos sindicatos (ROSSI; GERAB, 2009).

Nesse sentido, a luta dos trabalhadores e a Revolução Constitucionalista de 1932 levaram à elaboração de uma nova Constituição em 1934 (ROSSI; GERAB, 2009), a qual alterou parte da legislação sobre os sindicatos, concedendo, inclusive, pluralidade e autonomia sindical. Não era o que os trabalhadores queriam, mas ocorreram avanços, mesmo que tenha provocado descontentamento em outras correntes sindicais do período.

O golpe de 1937 promove uma caça às organizações sindicais, às políticas de esquerda, e a tudo que parecesse contrário ao ideal fascista do novo governo de Vargas, que dura até 1945. Com a Constituinte de 1937, ele consagra o fim da autonomia e da liberdade sindical, ações que já eram praticadas desde 1934 com o Decreto-lei n. 1.402, que estabelecia o atrelamento completo dos sindicatos ao Ministério do Trabalho (BRASIL, 1937).

Foram anos de muita resistência por parte dos trabalhadores, de algumas conquistas, mas sempre controladas, pois o projeto maior era o da burguesia industrial e latifundiária (ROSSI; GERAB, 2009). Esse atrelamento ao governo possibilitou o distanciamento do sindicato dos trabalhadores, até porque a existência do sindicato já não dependia mais do número de filiados. De acordo com Rossi e Gerab (2009, p. 37):

Em 1940 é criado o imposto sindical – cada trabalhador paga, anual e compulsoriamente, o equivalente a 8 horas de salário e os sindicatos são obrigados a prestar assistência médica e social aos seus associados. É esse assistencialismo que vai gerar a dominação ideológica e financeira dos sindicatos. Com muito dinheiro, os sindicatos não necessitam de muitos associados para viver. Ao contrário, quanto menor seu quadro “social”, menor seu gasto e mais dinheiro para elevar o padrão de vida de seus diretores: cria-se o pelego oficial. Temos, assim, uma outra característica do sindicalismo fascista: a exclusão do trabalhador na organização e nas reais decisões do seu sindicato.

As lutas dos trabalhadores sempre passaram por grandes desafios, muitos embates contra o sistema posto, mais desafiador é quando a sua instituição, que deveria defender seus interesses, se atrela aos interesses da burguesia, deixando de lado a luta pelas questões básicas que deram origem aos sindicatos. Dessa forma, esse período de desarticulação da classe trabalhadora pelo Estado e pelos patrões foram momentos de muitos embates.

No caso da organização docente no Brasil, existem algumas lacunas na produção da área, havendo uma dificuldade em realizar o levantamento de iniciativas da organização docente do país a fora, sobretudo no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Vicentini e Lugli (2011, p. 174-175):

No entanto, é possível afirmar que as primeiras iniciativas de organização do magistério em associações específicas remontam à segunda metade do século XIX e foram empreendidas por professores primários na cidade do Rio de Janeiro, em Pernambuco e no Rio Grande do Sul, sendo digno de nota, nesse último caso, o vínculo com a Igreja Católica. Ao investigar o associativismo nesse período na Corte Imperial, Daniel Lemos constatou o aumento de tentativas nesse sentido a partir da década de 1870, quando surgiram entidades de modelos bastante variados – beneficentes e de auxílio mútuo, de caráter mais corporativo ou de cunho científico – muitas vezes presentes numa única organização. Ainda segundo este autor, e, essa época foi especialmente movimentada, pois “as associações de perfil de socorro mútuo vão cedendo espaço para outras de perfil mais profissional”. Entretanto, eram, em regra geral, entidades de trajetórias curtas e que, muitas vezes, ressurgiam com outro nome e uma nova constituição. Em seu estudo, Lemos analisou cartas escritas por professores ao inspetor geral e a colegas de ofício, bem como abaixo-assinados em que relatavam as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério – com destaque para o Manifesto dos professores públicos primários da corte, de 1871 –, nos quais é possível notar um esforço para conseguir intervir no processo de organização do cotidiano escolar e alterar suas condições de trabalho.

Os principais registros de organização do magistério no Brasil aparecem com mais força depois de 1930, contudo, é possível perceber que bem antes já existia uma certa organização, mesmo que não fosse de forma articulada com todos os estados do país. De acordo com Vicentini e Lugli (2011, p. 175), há informações de artigos sobre Associações de professores em São Paulo, em 1901, em Pernambuco, em 1879 e, que, entre outras coisas, buscavam contribuir para o bem-estar e para a instrução de seus associados, assim como para o desenvolvimento do ensino. Ou seja, mesmo existindo poucos registros dessas organizações, ressalta-se que todas essas associações buscavam melhorias na instrução, na vida de seus pares e na oferta do ensino.

Nas três primeiras décadas do século XX passam a ser criadas outras iniciativas organizativas de professores no país, principalmente ligadas aos professores primários. Vicentini e Lugli (2011, p. 176) identificam os principais estados que passaram a se organizar desde então:

[...] estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Além disso, a organização do magistério católico ganhou novo impulso mediante a criação da Liga do Professorado Católico em São Paulo, em 1919, e da Associação do Professorado Católico do Distrito Federal, em 1928. Outras entidades congêneres, em 1933, deram origem à Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), da qual chegaram a fazer parte 40 associações do professorado católico. Também nos anos 1930, em decorrência da política trabalhista de Getúlio Vargas, começaram a aparecer os sindicatos representativos dos professores secundários atuantes na iniciativa particular – inicialmente, nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Juiz de Fora e no estado do Rio Grande do Sul e, na década seguinte, nas cidades de São Paulo, Fortaleza e na Baixada Santista. Algumas dessas entidades passaram a representar, também, os professores primários, mas sempre da iniciativa particular, uma vez que no Brasil a sindicalização dos funcionários públicos foi permitida somente após a promulgação da Constituição de 1988.

Ao analisar as informações acima, apresentadas pelos autores, é possível perceber que, nas primeiras décadas do século XX, os registros de novas organizações de professores concentram-se em alguns estados do Sul e Sudeste do país. Porém, nos anos de 1940, principalmente com a Era Vargas, o movimento do magistério primário deu um impulso, provocando assim o surgimento de diversas organizações de professorado pelo país inteiro.

[...] A partir desse período, houve a criação de entidades nos estados do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro, da Bahia e no antigo Distrito Federal (transformado no estado da Guanabara a partir de 1960). Em São Paulo, onde desde 1930 funcionava o Centro do Professorado Paulista (CPP), passou a existir também a União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (Uppesp). No que tange a outros níveis de ensino, além do primário, surgiu em 1945 a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp). Nesse momento, ocorria a expansão das escolas normais e secundárias, o que provavelmente favoreceu a criação e o desenvolvimento dessa associação, cujo êxito foi mais notável do que o de iniciativas congêneres empreendidas na década anterior, a respeito das quais ainda não há estudos nem informações mais detalhadas. No período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, novas associações de professores primários surgiram em diversos estados brasileiros, entre os quais se destacam os casos de Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso. Isto favoreceu a fundação, em 1960, da CPPB, entidade representativa do magistério primário em nível nacional (VICENTINI; LUGLI, 2011, p. 176-177).

No caso dos professores secundaristas das redes públicas de ensino, diretores, técnicos, houve uma busca por organização de outra entidade específica, porém, com a Constituição de 1988, essas organizações (algumas delas) se fundiram:

[...] Um exemplo desse tipo de fusão pode ser encontrado no movimento docente carioca: a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) – fundada em 1948 como União dos Professores Primários do Distrito Federal (UPP-DF) e posteriormente denominada União dos Professores do Estado da Guanabara (Upeg) – fundiu-se, em 1979, com a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj) e com a Sociedade Estadual de Professores (SEP) – ambas criadas em 1977 – dando origem ao Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ). Em 1988, a entidade transformou-se no Centro Estadual de Profissionais de Ensino (Cepe/RJ) e, em 1989, após a Constituição de 1988 ter permitido a sindicalização de funcionários públicos, tornou-se o Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe/ RJ) que, em 1992, se uniu à Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (Aoej) e à Associação dos Supervisores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (Asserj), a fim de ampliar o seu campo de representação (VICENTINI; LUGLI, 2011, p. 177).

Para tanto, a entrada dos professores nos processos de mobilizações, greves e qualquer tipo de movimentação por direitos dá-se a partir da década de 50 do século XX, isto é, as lutas sociais na área da educação tornaram-se significativas apenas a partir dos anos de 1950 (SILVER, 2005, *apud* CANDIDO; DAL RI, 2011, p. 133). Isso ocorre porque nessa década a educação escolar capitalista já tinha adquirido uma escala de massas nos países centrais e nos países periféricos, o fenômeno encontrava-se em andamento.

Cabe salientar que, nas décadas de 1950 e 1960, as mobilizações ligadas à educação eram organizadas pelo Movimento Estudantil (ME), que buscava a democratização da educação e a ampliação das vagas no ensino público, de acordo com Candido e Dal Ri (2011, p. 133-134):

No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, no bojo do Movimento pela Revolução Brasileira (MRB), a participação dos atores da educação esteve representada praticamente pelo movimento estudantil (ME), notadamente das universidades públicas.

Os estudantes defendiam as consignas do MRB sintetizadas na ideia de reformas de base, ou seja, reforma agrária, política, urbana e educacional. Particularmente, estavam interessados nas liberdades democráticas e na reforma universitária, que deveria contemplar a ampliação de vagas e a expansão do ensino público.

Com a instauração da ditadura militar em 1964, o movimento social (MS) foi duramente reprimido e permaneceu praticamente na clandestinidade até o segundo lustro dos anos 1970, à exceção do ME que continuou atuando publicamente até o decreto 477, promulgado em 1969, que levou o Ato Institucional n. 5 (AI-5) para o interior das universidades.

No final dos anos de 1970 e até 1985 uma nova vaga de conflituosidade emergiu no país. Esta onda de conflitos, engendrada inicialmente pelos operários, buscou conter a exploração econômica, liquidar a ditadura e restaurar a república democrática.

Na área da educação, além dos estudantes, incorporaram-se à luta os docentes e funcionários das escolas e universidades.

Ou seja, com o restabelecimento do Estado democrático de direito, as entidades que viviam na clandestinidade passam a criar suas entidades de classe e, assim, professores e funcionários públicos “retomam” sua organização. Nesse sentido, Candido e Dal Ri (2011, p. 134) colocam que:

A entrada em cena dos professores e funcionários, coordenados por suas entidades recém constituídas, proporcionou uma dimensão nova à atuação política dos movimentos e especialmente dos atores da educação. A questão básica residia nas características adversas que a organização da educação e o mercado de trabalho estavam assumindo pela ação da ditadura. Porém, enquanto que a questão do mercado de trabalho para os estudantes apresentava-se como uma projeção a respeito de seu futuro profissional, para os trabalhadores da educação apresentava-se como um problema imediato. Deste modo, professores e funcionários entraram em greve por melhores salários, mas, logo em seguida, engrossaram a luta contra a ditadura e pela volta ao estado de direito. Além disso, defenderam o ensino público e gratuito e, também, apresentaram uma propositura insólita e inovadora: a gestão democrática na escola.

Ressalta-se que a redemocratização do país ocorre por meio das diversas mobilizações dos trabalhadores, do Movimento Estudantil e do levante dos sindicatos do ABC, nos anos de 1978, 1979 e 1980, em que o movimento sindical teve um importante papel.

O subtítulo, a seguir, vai buscar discutir o novo sindicalismo, que tem seu início nos anos de 1980, e seu refluxo a partir da década de 1990, no bojo da implementação das políticas neoliberais que passam a vigorar no Brasil.

### **1.1 O novo sindicalismo no Brasil**

Para discorrer sobre o refluxo do movimento sindical nacional, é preciso antes falar do novo sindicalismo, que antecede o refluxo do sindicalismo nacional dos anos de 1990. O novo sindicalismo no Brasil ganha força ao fim da década de 1970, com a profunda crise do modelo econômico da ditadura militar. De acordo com Mattos (2009, p. 117):

Ao fim da década de 1970, com o crescimento das evidências de crise do modelo econômico da ditadura e a multiplicação das dissidências no interior do próprio bloco no poder, os governos militares iniciaram uma transição lenta e gradual para a volta dos civis ao poder. A intenção de controlar o processo pelo alto ficava evidente na forma das medidas “liberalizantes”, como o fim do IA-5, em 1978, a anistia política, em 1979, e a reorganização partidária. Tais mudanças possuíam um caráter limitado e dubio. Antes de efetivá-las, a ditadura decretou, em abril de 1977, um pacote de medidas que fechou temporariamente o Congresso (como o AI-5 fizera em 1968) e instituiu eleições indiretas para um terço do Senado (os senadores “biônicos”), alterou a composição do colégio eleitoral para as escolhas presidenciais e manteve a escolha indireta dos governadores, entre outras “novidades”. A anistia, por outro lado, beneficiou também os que serviram à repressão, torturando e assassinando supostos “subversivos”. E a reorganização partidária teve como objetivo, embora não alcançado totalmente, dividir e enfraquecer as oposições.

Todo esse processo, protagonizado pelo movimento estudantil e por parte da classe trabalhadora organizada, permitiu que, de uma forma ou de outra, houvesse a reorganização da classe trabalhadora. Embora a forma pela qual se consolidou a abertura não tenha sido pela via das eleições diretas como propunha a oposição à ditadura, a então abertura do regime foi determinante para o surgimento do novo sindicalismo, o qual, durante toda a década de 1980, organizou e protagonizou inúmeras greves e paralisações da classe trabalhadora.

O projeto de transição implantado no país passou a enfrentar uma tensão contrária, pois ocorreu um crescimento da ação organizada dos trabalhadores, que teve seu início com as greves do ABC em 1978, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983. Tais movimentações foram cruciais para a campanha, em 1984, das eleições diretas para presidente, intitulada como “Diretas Já!”, repercutindo, então, na constituinte do período (MATTOS, 2009).

Outro elemento importante e que deve ser rapidamente destacado, é que mesmo com as contradições e as limitações, o movimento sindical desempenhou um papel extremamente importante no processo de redemocratização do país. De acordo com Boito Jr. (1999, p. 126-127):

O sindicalismo desempenhou, na história recente do Brasil, um papel importante. Depois de um longo período em que a quase totalidade dos sindicatos oficiais esteve a serviço da ditadura militar, a crise econômica e política do final dos anos 1970, criou a oportunidade para a afirmação de um novo sindicalismo a partir da luta dos metalúrgicos do ABC. Desde então, a luta sindical de massa reconstituiu-se, e parte do sindicalismo brasileiro afirmou-se como movimento reivindicatório e político. Foi um movimento fundamental na luta contra a ditadura militar, contribuiu para a ampliação dos direitos sociais na constituinte, despertou os setores mais ativos das classes

trabalhadoras urbanas para o apoio à luta pela reforma agrária e contribuiu muito para a mobilização popular pelo impeachment de Collor. Além dessa presença importante nos acontecimentos políticos e sociais, o sindicalismo foi a principal força responsável pela criação do Partido dos Trabalhadores (PT).

É evidente que o final da década de 1970 e toda a década de 1980 são períodos de ascensão do movimento sindical reivindicatório, porém é importante salientar que antes desse período e da criação da CUT, outras centrais já mobilizavam os trabalhadores nas fábricas. Esse período movimentou o país de forma contagiante, pois vê a possibilidade de reconstruir o país numa outra perspectiva. Assim, com a criação do PT como instrumento de luta política e, posteriormente, com a criação da CUT, houve uma frente ampla de resistência aos governos Figueiredo e Sarney, que diante da deterioração das condições de vida das classes trabalhadoras, a CUT cumpriu um papel importante de organização dos trabalhadores e de resistência e da luta popular após a década de 1980 (BOITO JR., 1999).

De acordo com os balanços das greves feitas pelo DIEESE:

O final da década de 1970 representou uma ruptura da história das relações de trabalho no Brasil em vários sentidos. Em primeiro lugar, rompe-se a tradição populista na qual a relação entre sindicatos e governo era ambígua entre favorecimento e conflito. Embora a estrutura sindical tenha sido mantida até a Constituição de 1988, as relações entre governo e sindicatos mudaram substancialmente. Os dois períodos militares, “duros”, e “abertura”, foram marcados pela total ausência de diálogo entre governos e sindicatos, embora após 1978 os militares tenham perdido o controle sobre os sindicatos e a opinião pública fosse crescentemente favorável à redemocratização. As eleições estaduais em 1982 mudaram o cenário da intransigência. Os governadores, democraticamente eleitos, foram saudados pela mídia e pela população e, em seguida, cobrados com greves dos sindicalistas. Os riscos da greve haviam diminuído e as oportunidades de ganho aumentado, especialmente para os servidores estaduais (NORONHA, 2009, p. 8).

**Quadro 1** - Média anual de greves no Brasil por períodos político-econômicos

<b>PERÍODOS</b>	<b>Média anual</b>
<b>Industrialização e desenvolvimentismo: greves raras</b>	
1888-1900 Abolição – fim do século (a)	<b>2</b>
1915-1929 Da guerra à crise de 1929 (a)	<b>8</b>
1901-1914 Pré-guerra (a)	<b>9</b>
1930-1936 Vargas – Primeira fase (a)	<b>12</b>
1937-1944 Estado Novo (a)	<b>1</b>
1945-1964 Democracia (populismo) (b)	<b>43</b>
1965-1968 Militares (Castello – Costa e Silva) (b)	<b>13</b>

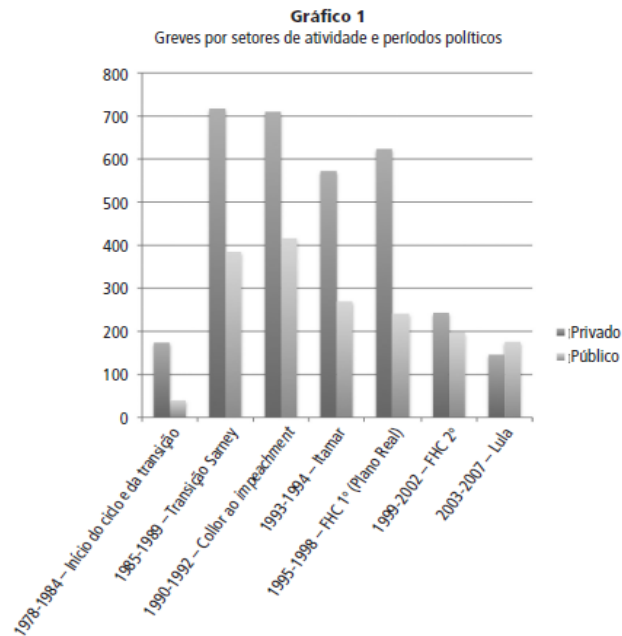
1969-1977 Militares (“duros”) (c)	-
<b>O primeiro grande ciclo de greves no Brasil: transições</b>	
1978-1984 Militares: abertura e o início do 1o grande ciclo de greves (d)	<b>214</b>
1985-1989 Governo Sarney: o auge do ciclo na transição política sob inflação (e)	<b>1.102</b>
1990-1992 De Collor ao impeachment: greves na democracia incerta	<b>1.126</b>
1993-1994 O interregno de Itamar: expectativas e incertezas até o Plano Real	<b>842</b>
1995-1998 FHC: resistência e mudança sindical no final do 1o grande ciclo	<b>865</b>
A normalidade: greves na jovem democracia brasileira	
1999-2002 FHC: consolidação da economia liberal e normalidade das greves	<b>440</b>
2003-2007 Lula: das greves à presidência – da elite operária ao Bolsa Família	<b>322</b>

**Fontes:** SIMÃO, 1981. *Sindicato e Estado*. Dados referem-se apenas ao Estado de S. Paulo; (b) (Sandoval, 1993) *Social change and labour unrest in Brazil since, 1945*; (c) Não há informações coletadas para esse período, mas sabe-se que foram em número muito reduzido; (d) NEPP/Unicamp. *Pesquisa: Acompanhamento de Greves no Brasil*; (e) SAG/Dieese. *Sistema de Acompanhamento de Greves*.

O quadro acima apresenta claramente como o período do início da década de 1980 até 1990 tiveram grandes quantidades de greves, sendo retomadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para complementar o que foi apresentado no quadro acima, Noronha (2009, p. 11) apresenta que:

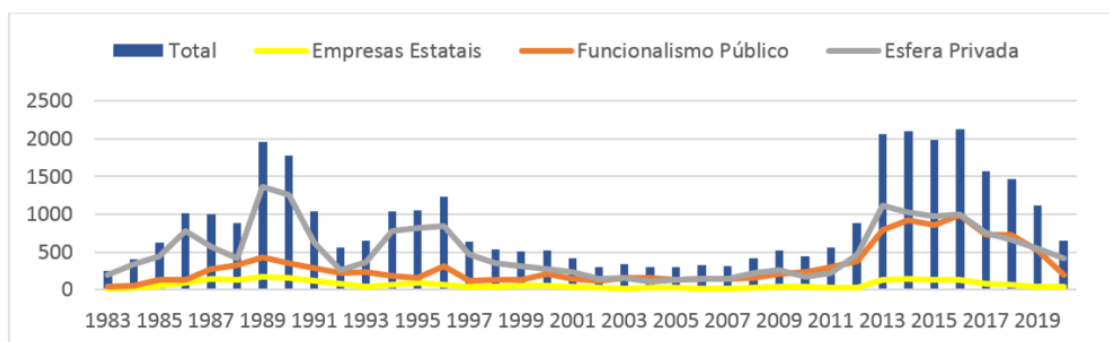
A análise da série de informações disponíveis permite a identificação de algumas fases diferenciadas durante o grande ciclo grevista. A primeira, compreendida entre 1978 e 1984, caracteriza-se pela recuperação da função de defesa dos salários do sindicato e pela definição e consolidação da estratégia grevista como uma das formas de reconquista da cidadania política. Essa fase também se distingue em três subfases. A primeira (1978-1979) foi marcada pela realização de várias e importantes greves, que se concentraram no setor privado e acabaram por definir as características da atuação sindical que marcaram esse período. Essas greves tiveram um caráter inaugural, e o êxito de sua estratégia levou à disseminação dessa prática e introduziu os trabalhadores e suas lideranças no cenário político nacional. Quanto às categorias envolvidas nos movimentos paredistas durante essa primeira subfase, nota-se que, em 1978, há uma forte concentração na área metalúrgica do ABC, espalhando-se rapidamente para outros municípios, estados e categorias do setor privado. Em 1979, destacaram-se, além dos metalúrgicos, os trabalhadores da construção civil, médicos e professores.

Para ilustrar a citação acima, apresentamos um gráfico que mostra de forma mais didática quais os setores que mais mobilizaram greves durante o período citado. Fica evidente que a década de 1980 e parte da década de 1990 foi encabeçada pelo setor privado:

**Gráfico 1** – Greves por setores de atividade e períodos políticos

**Fonte:** Noronha, 2009.

Dessa forma, o novo sindicalismo vem contrapor o chamado sindicalismo de Estado que perdurou por muito tempo. Os gráficos 2 e 3 abaixo apresentam como as greves foram gradativamente aumentando durante os anos de 1980 até o início dos anos 1990. A partir dos anos 1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil, há o refluxo do movimento sindical, passando por um longo período de poucas mobilizações, com um aumento significativo no início do primeiro mandato FHC e queda a partir de 1997, estendendo-se durante os anos 2000, havendo grandes greves de 2013 até 2019.

**Gráfico 2** – Número de greves por ano no Brasil (DIEESE)

**Fonte:** DIEESE, 2013.

**Gráfico 3 – Número de greves por ano no Brasil (RBA)**

Fonte: Rede Brasil Atual (RBA), com edição de Imprensa SindBancários, 2013.

O Gráfico 3 mostra as quantidades de greves de 1984 até 2013. Durante os governos Lula e no primeiro governo Dilma, as greves foram poucas, considerando as duas décadas anteriores. Já o Gráfico 2 apresenta o crescimento dessas greves até 2019, período em que, de acordo com a nota técnica do DIEESE, as greves ocorreram basicamente para manter os direitos.

As eleições diretas de 1989 foram determinantes para o aceleração do projeto neoliberal que fora implementado de forma veloz durante todo o governo Collor e FHC, o qual força as centrais sindicais a mudarem suas estratégias de luta, inclusive a CUT passa a sentar à mesa nos fóruns tripartites, que reuniam empresários, governos e representantes sindicais, para apresentar propostas a serem discutidas por esses fóruns. De acordo com Armando Boito Jr. (1999, p. 142):

A eleição de Fernando Collor de Mello mudou toda a situação. Ele se elegeu com o voto popular, consagrou nas urnas o programa neoliberal que defendera na campanha, demonstrava força e disposição para implantar o neoliberalismo. Instaurou-se, então, uma defasagem entre a plataforma e a linha ofensiva da CUT e a nova conjuntura. A corrente Articulação Sindical percebeu prontamente a mudança de situação, o mesmo não tendo acontecido com parte das correntes de esquerda da central. Mas, se a mudança na conjuntura impunha um recuo do sindicalismo, com a adoção de uma linha defensiva, ela não impunha a adoção do “sindicalismo propositivo”, que a Articulação Sindical acabou por implantar. Essa estratégia levou a central a uma prática hesitante, às vezes contraditória, configurando, no geral, uma

estratégia de conciliação com a política neoliberal que acabava de chegar ao poder.

O sindicalismo combativo passava a ser o principal instrumento de luta e resistência do projeto neoliberal que adentrava no país no início da década de 1990. As pautas da CUT e dos sindicatos combativos desse período demonstravam que o sindicalismo brasileiro deveria ir muito mais além das pautas corporativas, muitos de seus dirigentes acreditavam que era preciso uma mudança estrutural no país. De acordo com Boito Jr. (1999, p. 137):

É possível afirmar que essa concepção sindical e a estratégia de ação a ela vinculada corporificavam uma orientação de oposição à política de desenvolvimento pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado brasileiro. Baseava-se no entendimento de que a ação sindical não se esgotava na luta reivindicativa em defesa dos salários e das condições de trabalho, nas condições dadas pelo bloco do poder. Apontava para a necessidade de uma alteração no bloco do poder, para que se pudesse contemplar os interesses dos trabalhadores. Essa estratégia da CUT não logrou reverter a tendência à deterioração dos salários, que se observa, grosso modo e com oscilações, ao longo dos anos 1980. Mas ela obteve importantes vitórias, ao contrário do que viriam a dizer os seus críticos, os defensores do “sindicalismo propositivo”. Contribuiu, de modo decisivo, para a constitucionalização de inúmeros direitos políticos, sociais e trabalhistas, como o direito de greve, a aposentadoria por tempo de serviço e sem a idade mínima, a jornada semanal para 44 horas, a extensão da legislação trabalhista aos empregados domésticos e muitos outros. Em suma, contribuiu para o conjunto de vitórias que se revelou um obstáculo de monta à política neoliberal dos anos 1990 – a implantação do programa neoliberal no Brasil poderia estar muito mais avançada não fosse a permanente necessidade de os governos obterem maioria qualificada para aprovar reformas constitucionais.

A opção da CUT e de seus sindicatos por uma luta para além da luta salarial foi importante para enfrentar algumas políticas neoliberais em curso no país. O surgimento de um sindicato combativo passa a ganhar força juntamente com o crescimento da luta contra a ditadura militar. Essa luta se intensifica a partir da década de 1970, quando diversas entidades da cidade, do campo, das igrejas, do movimento estudantil, da OAB, da ABI, dos intelectuais, entre outros grupos, têm importante atuação. Desta forma, com o início dos movimentos grevistas em 1978 e 1979, o movimento estudantil, os movimentos sociais e as demais organizações de esquerda juntam-se para lutar contra a ditadura, contra a carestia e, conseqüentemente, contra as más condições de trabalho e baixos salários (ROSSI; GERAB, 2009).

Para melhor compreender a organização do movimento sindical, apresentamos, de forma mais específica, um quadro das lutas da classe trabalhadora ao final do regime militar,

conforme elaborado por Correa (2022) *apud* Mattos (2003), em que são destacadas datas importantes para o movimento sindical no Brasil.

**Quadro 2** – Movimentos Sindicais e conquistas importantes no Brasil de 1930 até 1987

Ano	Mês	Acontecimento
1930	Nov.	Criação do Ministério do Trabalho; Indústria e Comércio.
1931	Mar.	Decreto nº 19.770 institui o sindicato oficial.
1935	Mar.	Trabalhadores participam das mobilizações da Aliança Nacional Libertadora e muitas greves são realizadas, como a dos bancários, paralisando Rio e São Paulo e repercutindo nacionalmente.
1940	Mai.	Decreto n. 2.162 institui o salário mínimo.
1941	Jul.	Criação do imposto sindical.
1943	Mai.	Instituída a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).
1945	Abr.	Fundado o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT).
1946	Jan.	Governo Dutra se inicia em meio a uma onda de paralisações, como greve nacional dos bancários.
	Mar.	Decreto - Lei n. 9.070, regula de forma restritiva o direito de greve.
	Set.	Criação da Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), logo declarada pelo governo Dutra. Promulgada a nova Constituição, que mantinha a CLT em seus aspectos trabalhistas e sindicais e definia que o direito de greve, embora assegurado, seria regulado em lei, garantindo a vigência do Decreto n. 9.070.
1947	Decorre r do ano.	Governo Dutra promove intervenções em centenas de entidades sindicais.
1953	Mar.	Greve dos 300 Mil, em São Paulo. Formação do Pacto de Unidade Intersindical (PUI), como resultado da greve.
1960	Nov.	Greve da Paridade paralisa os trabalhadores em transporte. Formação do Pacto de Unidade e Ação (PUA), como resultado da greve.
1961	Ago.	Greve da Legalidade, pela posse do vice-presidente João Goulart.
1962	Jul.	Greve por um gabinete nacionalista.
	Ago.	IV- Encontro Sindical Nacional cria o Comando Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGT).
1964	Decorre r do ano	Governo Militar promove a intervenção em 433 entidades sindicais.
1966-68	Decorre r do ano	Legislação do “arrocho”: reajustes salariais limitados à média da inflação anterior, fim da estabilidade por tempo de serviço (trocada pelo FGTS); fim dos institutos de Aposentadoria e Pensões (substituídos pelo INPS).
1968	Abr.	Greve dos Metalúrgicos de Contagem-MG.
	Ago.	Greve dos Metalúrgicos de Osasco-SP.
1978	Mai.	Greve na Fábrica da Scania de São Bernardo do Campo se estende a toda a categoria metalúrgica na região e inicia um novo ciclo de greves em todo o país.
1981	Ago.	Conferência das Classes Trabalhadoras (Conclat) cria a Comissão Nacional Pró-CUT (Hoje Central Única dos Trabalhadores).
1983	Ago.	Congresso das Classes Trabalhadoras funda a Central Única dos Trabalhadores (CUT).
	21 jun.	Primeira greve geral no Brasil após o golpe militar de 1964.
1984	Ano	Sindicatos participam da Campanha das “Diretas Já!”.
1986	12 dez.	Greve geral organizada pela CUT e CGT contra o descongelamento de preços anunciado dias antes.
1987	20 ago.	Nova Greve Geral convocada pela CUT e CGT.

**Fonte:** Mattos (2003 *apud* Correa, 2022).

Com base no quadro acima, as greves dos trabalhadores possibilitaram o surgimento do novo sindicalismo, rompendo com os interesses da estrutura sindical advinda da Era Vargas.

Antunes (1995) aborda as transformações do sindicalismo no Brasil a partir da Constituição de 1988, quando surge o chamado novo sindicalismo e perdura até a década de 1990, quando o movimento sindical assume uma configuração de sindicato de resultados, que seria o contra-ataque do capital sobre os trabalhadores. Antunes (1995, p. 39) apresenta como os representantes do sindicalismo de resultados pensavam ser a atuação dos sindicatos frente ao ataque neoliberal aos direitos dos trabalhadores:

O sindicalismo de resultados nasceu, inicialmente, da confluência de duas atuações sindicais que vivenciaram trajetórias distintas e que, num dado momento, na segunda metade da década de oitenta, abraçaram o mesmo projeto. Sua liderança mais significativa é, de longe, Luís Antônio de Medeiros, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Sua outra liderança é Antônio Magri, na época presidente do Sindicato dos Eletricistas de São Paulo [...].

A confluência da atuação destes dois líderes sindicais permitiu a formação, no Brasil, de uma nova direita no movimento sindical, distinta do velho peleguismo e perfeitamente inserida na onda neoliberal que penetrou também no movimento sindical em nosso País. Alguns pontos centrais do seu ideário são: reconhecimento da vitória do capitalismo e da inevitabilidade da lógica do mercado; limitação e restrição da luta sindical, que deve ater-se à busca de melhorias nas condições de trabalho, não cabendo aos sindicatos extrapolar este âmbito da luta; o papel da ação política cabe exclusivamente aos partidos, que devem ser totalmente desvinculados da ação sindical; o Estado deve reduzir a sua ação em favor de uma política privatizante.

Um sindicato que busca apenas políticas mitigatórias jamais defenderá os trabalhadores na sua essência, assim como deve pressionar o Estado na efetivação de políticas públicas para a classe trabalhadora e não estar a serviço das políticas neoliberais e privatizantes.

De acordo com Antunes (1995), a denominação de sindicalismo de resultados se deve à postura de determinados sindicatos ou sindicalistas que passam a negociar individualmente acordos com as empresas, desarticulando assim as greves e mobilizações dos trabalhadores e trabalhadoras. Dessa forma, o surgimento do sindicalismo de resultados ocorre no contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo no Brasil:

Vale ainda lembrar que, além de utilizar-se de todos os elementos presentes na estrutura sindical, a ação de Luís Antônio Medeiros foi sempre no sentido de desestimular os confrontos, de realizar acordos individuais e isolados. Enquanto o conjunto do movimento sindical realizava a greve geral de março de 1989, Medeiros negociava isoladamente acordos por empresas. Este é o porquê da denominação “sindicalismo de resultados”. É nítido, entretanto, que falta um chão social duradouro para a vivência deste sindicalismo. Isto supõe uma burguesia com traços de civilidade e efetivamente disposta a fazer concessões reais. O que não parece ser o nosso caso, um país de capitalismo hipertardio e que tem sua dinâmica fundada na simbiose entre o aumento de

produtividade e sub-remuneração da força de trabalho. A crise do “sindicalismo de resultados” será, portanto, decorrência da própria vigência de um modelo que não permite resultados para os trabalhadores (ANTUNES, 1995, p. 40).

Essa conciliação de classe, apresentada por Antunes (1995), por meio da reconfiguração do sindicalismo no Brasil, não é apenas desse período histórico, ela sempre esteve presente na formação do Estado brasileiro.

De fato, o avanço do neoliberalismo no mundo e sua chegada avassaladora ao Brasil, no início da década de 1990, promoveu mudanças substanciais no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no meio sindical, principalmente com o surgimento de novas forças, de novos sindicatos e novas centrais que passam a tomar uma postura mais liberal (ANTUNES, 1995).

Antunes (1995) indica que é evidente que essa crise não atingiu somente o meio sindical e muito menos somente o sindicalismo brasileiro, essa crise atinge também os chamados países centrais, ou seja, é uma crise mundial. Esse avanço do capital no mundo do trabalho promove uma transformação significativa no papel do sindicato e do sindicalismo combativo, a mundialização do capital atinge logicamente os países centrais, mas principalmente os países do chamado Terceiro Mundo, com um considerável parque industrial.

De acordo com Antunes (1995, p. 52):

[...] a intensidade das transformações que atingiram a materialidade e a objetividade do ser-que-vive-do-trabalho, a crise atingiu diretamente a subjetividade do trabalhador, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são expressão. Os sindicatos foram forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais atada ao imediatismo, à contingência, regredindo em sua limitada ação de defesa de classe no universo do capital. Gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas visando preservar a jornada de trabalho regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados. E quanto mais a “revolução técnica” do capital avançava, maior era a necessidade de luta para manter o mais elementar e defensivo [...]: o direito ao trabalho, ao emprego.

É nesta contextualidade adversa que se desenvolve o sindicalismo de participação em substituição ao sindicalismo de classe. Participar de tudo, desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o que é para quem se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente capital.

Essa transformação mencionada por Antunes (1995) nos coloca num cenário no qual aos poucos vai modificando a atuação dos sindicatos no mundo e no Brasil. No início da década de 1990, ocorre a primeira eleição direta no país para presidência da república, com a eleição

de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o qual estava alinhado ao ideário neoliberal e, somado ao processo de reestruturação produtiva, presenciamos os limites da atuação sindical combativa no país.

Essa nova realidade provocou um recuo do novo sindicalismo e o protagonismo da implementação da Força Sindical, a qual assume plataforma propositiva na negociação com o capitalismo. O avanço do neoliberalismo jamais permitiria concessões reais à classe trabalhadora, pois as propostas de flexibilização no mundo do trabalho são incompatíveis com a garantia de direitos e ganhos salariais significativos (ANTUNES, 1995). Diante dessa realidade, Antunes (1995, p. 53) afirma que:

[...] Estas lacunas lhe dificultavam enormemente o avanço qualitativo, capaz de transitar de um período de resistência, como nos anos iniciais do novo sindicalismo, para um momento superior, de elaboração de propostas econômicas alternativas, contrárias ao padrão de desenvolvimento capitalista aqui existente e que pudessem contemplar prioritariamente o amplo conjunto de nossa classe trabalhadora.

A fase que se inicia no país com o aprofundamento das políticas neoliberais e com as novas configurações do sindicato tende a forçar o sindicalismo combativo a se reestruturar de forma a obter mais resultados propositivos no campo dos ganhos salariais, mesmo que esses ganhos não significassem maiores direitos. Dessa forma, a classe trabalhadora e, conseqüentemente, seu sindicato precisa estar vigilante quanto às políticas neoliberais do capital internacional.

Dessa forma, é possível sim lutar pela garantia dos direitos da classe trabalhadora e garantir a luta anticapitalista que se coloca diariamente como um obstáculo para a manutenção dos empregos e dos direitos. Evidentemente que não é fácil fazer os/as trabalhadores/as realizarem uma luta a nível macro, mas é preciso apresentar elementos contundentes e esclarecedores aos trabalhadores, para fazê-los compreender que a manutenção dos direitos passa necessariamente pela luta anticapitalista e antineoliberal.

De acordo com as análises de Antunes (1995) e Boito Jr. (1999), a tarefa do movimento sindical combativo deve ir além dos interesses corporativos de sua categoria. Para superar sua ação, faz-se necessário debater e propor reformas estruturantes no Estado, ou seja, o movimento sindical deveria, como parte integrante de um conflito social mais amplo, ir além do plano corporativo da categoria e da reivindicação salarial e posicionar-se frente ao conjunto da política de Estado (BOITO JR., 1999).

Nesse sentido o movimento sindical tem a tarefa de:

Unificar os diferentes sindicatos e setores das classes trabalhadoras e colocar a própria luta por melhores salários e condições de trabalho no terreno da política e do Estado – a luta pela constitucionalização dos direitos sociais e por mudanças na política econômica. E, como horizonte estratégico, deveria perseguir objetivos que transcendiam a luta salarial (BOITO JR., 1999, p. 136).

Essas questões postas foram apresentadas durante o longo período da elaboração da Constituinte de 1988, mas parecem tão atuais que nos provocam a refletir novamente sobre o fato de o sindicalismo combativo ser mais necessário do que nunca, pois as políticas neoliberais de destruição dos direitos e destruição do Estado se aprofundam com mais força e mais representatividade.

É preciso cada vez mais garantir a construção da emancipação do Estado democrático de direito para a classe trabalhadora e não apenas para grupos específicos, por exemplo, para as elites, as quais sempre tiveram o Estado a seu serviço. Nesse sentido, Boito Jr. (1999) indica que a ação sindical não se esgota na luta por salários e por melhores condições de trabalho, mas, principalmente, aponta para a alteração no bloco de poder, garantindo o povo no Poder do Estado.

Dessa forma, o novo sindicalismo surge para romper com aquela estrutura sindical herdada da Era Vargas (1930-1945). De acordo com Rossi e Gerab (2009, p. 61), pode-se dizer que, no Brasil, durante as duas últimas décadas do século XX,

O novo sindicalismo rompeu com a estrutura sindical oficial;  
 Os conflitos de interesses dentro do sindicalismo e a ação da burguesia levam à sua divisão política e ideológica;  
 A divisão enfraquece a classe trabalhadora, fortalecendo o empresariado;  
 Embora com muitas vitórias pontuais, o movimento sindical está perdendo a “guerra” estratégica para o capital;  
 A burocratização dos sindicatos se torna um empecilho para as lutas dos trabalhadores;  
 A mudança de rumos dessa luta, depende da capacidade do sindicalismo classista em estabelecer estratégias adequadas ao quadro conjuntural, seja no plano local, seja no plano internacional.

Diante do apresentado, a luta da classe trabalhadora, ao longo de sua constituição como tal, tem sido de constantes embates com o Capital, tanto em âmbito local, quanto internacional. E, na maioria das vezes, a correlação de forças é desigual, pois o Capital, com sua capacidade de se reorganizar, coopta representantes da classe trabalhadora para defender seu projeto e, como consequência, enfraquece o sindicato classista.

Já em 1987, um dos fundadores, Jair Meneguelli, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), afirmava em entrevista que:

Tenho certeza absoluta de que o sindicalismo brasileiro não sobreviverá se o movimento sindical imaginar que, apenas reivindicando salários e condições de trabalho, resolveremos o problema da classe trabalhadora. [...] É preciso uma mudança estrutural e completa nesse país (BOITO JR., 1999, p. 136).

Contudo, mesmo com os diferentes entendimentos, a CUT compreendia o sindicato como parte de um conflito maior, que não bastava lutar por melhores salários, era preciso mudar as estruturas do Estado, que estavam a serviço majoritariamente do Capital Internacional e Nacional, deixando para a classe trabalhadora migalhas (BOITO JR., 1999).

Na fala de Meneguelli, apresentada anteriormente, fica claro que o movimento sindical deveria, como parte integrante de um conflito social mais amplo no qual o governo tomava partido, ir além do plano corporativo da categoria e da reivindicação estritamente salarial, e posicionar-se frente ao conjunto de políticas de Estado. Deveria unificar os diferentes sindicatos e setores das classes trabalhadoras e colocar a própria luta por melhores salários e condições de trabalho no terreno da política de Estado – a luta pela constitucionalização dos direitos sociais e por mudanças na política econômica. E, como horizonte estratégico, deveria perseguir objetivos que transcendiam a luta salarial – mesmo quando esses objetivos fossem inalcançáveis dentro da correlação política de forças então vigente (BOITO JR., 1999, p. 137).

Dessa forma, o movimento sindical do século passado já compreendia que a luta sindical não podia ficar inerte às demais lutas e bandeiras. Entendiam que era preciso unificar toda a classe trabalhadora.

Vale ressaltar que a organização da classe trabalhadora, por meio do Movimento Sindical, ultrapassa os limites da luta por melhores salários, mesmo essa sendo a sua principal força motriz de organização de suas bases. Esse novo sindicalismo propõe uma alternativa de construir uma sociedade justa e democrática, mediante pressão do Estado e dos governos pela ampliação dos limites dos direitos individuais e coletivos (CORREA, 2022).

Ou seja, a “concepção sindical e a estratégia de ação a ela vinculada corporificavam uma orientação de oposição à política de desenvolvimento pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado brasileiro” (BOITO, 1999, p. 137). Esse entendimento se baseava na concepção de que a ação sindical não podia se esgotar na luta por salários, por melhores condições de trabalho dadas pelo bloco no poder, mas que precisava lutar por uma alteração no

“bloco do poder, porque somente assim, a classe trabalhadora poderia ser atendida” (BOITO JR., 1999, p. 137).

Os anos de 1990 para a educação não foi diferente no que diz respeito aos reflexos das lutas sindicais. É claro que nesse período os trabalhadores da educação básica, em boa parte do país, sequer tinham formação para tal, logo, sua luta era para ter formação mínima e, principalmente, para ter um salário que lhes desse dignidade. Entre os diversos desafios que eram impostos ao movimento sindical durante toda a década de 1990, a luta da categoria dos professores ou profissionais da educação não foi imune à guinada neoliberal, pois a educação básica brasileira enfrentava imensos desafios em vários aspectos, desde a infraestrutura, formação e valorização, os quais eram pautas das principais greves e mobilizações da categoria no país inteiro.

Vale ressaltar que os desafios para a educação básica e, conseqüentemente, do movimento sindical recém-rearticulado, recaíam em combater as reformas educacionais que foram sendo impostas ao longo da década de 1990.

Considerando todas as investidas do capital internacional nas reformas educacionais advindas dos organismos internacionais, houve a adesão aos modelos de gestão da educação e da escola nos moldes gerenciais dentro de uma visão de educação voltada para resultados com mecanismos de regulação da eficácia e da eficiência. Um outro aspecto refere-se à reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal na nova organização do sistema nacional (SAVIANI, 2007) que se consolida com o PNE (2001-2011) e se fortalece com o PNE (2014-2024), com alterações de prioridades em alguns seguimentos. Dessa maneira, o período da década neoliberal para a educação foi de muito enfrentamento, pois, além de se fazer luta para receber ao menos o pequeno salário, era preciso também acompanhar tais reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais.

Nessa perspectiva, Dourado (2002, p. 242) apresenta que, no período, “[...] políticas públicas brasileiras são redirecionadas por meio da reforma de Estado que atua em sintonia com os organismos multilaterais”. Nesse ponto, o autor destaca as políticas educacionais como um pivô articulado e influenciado pelos países centrais, que repercutem diretamente nas mudanças bruscas da educação nacional, “[...] pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados” (DOURADO, 2002, p. 242).

Dessa forma, a década de 1990 não afetou apenas o mundo do trabalho no chão da fábrica, atinge em cheio o mundo educacional, promovendo assim profundas reformas, com metas a se cumprir, avaliações, prestação de contas por parte dos governos. Foram reformas

que, de certa forma, aconteceram para atender à demanda do mercado e, principalmente, ao neoliberalismo que vinha ganhando força.

De acordo com Santos e Oliveira (2011, p. 40-41):

As reformas iniciadas na década de 1990 e em vigência no país têm trazido mudanças significativas para o sistema educacional e para as instituições escolares. Tais mudanças são responsáveis por engendrar uma nova regulação educativa em que predominam a modernização dos processos escolares, a descentralização de competências dos órgãos centrais para as escolas elegendo-as como núcleo do planejamento e da gestão. Essa nova regulação educativa trouxe repercussões para a organização e gestão escolares provocando uma reestruturação do trabalho docente e da dinâmica da escola podendo alterar, inclusive, a sua natureza e definição.

Sob o imperativo da gestão democrática, percebe-se maior responsabilização das unidades escolares e dos docentes na gestão e organização do trabalho escolar, na complementação dos recursos financeiros e pelo êxito ou insucesso dos programas educacionais.

Têm sido demandadas dos professores novas funções como participar do colegiado escolar, da eleição de diretores, da elaboração e execução do projeto político-pedagógico, enfim, a exigência é que os docentes trabalhem em equipe e que a gestão escolar seja democratizada com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação, bem como formas mais descentralizadas e participativas de administração das responsabilidades e dos recursos, confirmam os novos padrões de organização do trabalho escolar, o que gera repercussões no trabalho docente e, sobretudo, no trabalho do diretor.

O trecho anterior nos apresenta como o capital internacional interferiu diretamente na reorganização do trabalho por meio da responsabilização pelos resultados, eficiência à unidade escolar e seus educadores. Entretanto, nota-se que a gestão democrática, historicamente defendida pelo movimento dos educadores no processo de redemocratização do país, é associada ao conceito de descentralização e de intensificação do trabalho docente. Vale ressaltar que, nas recomendações neoliberais, não está prevista a gestão democrática como tomada de decisões sobre o rumo da escola pela comunidade escolar, ao contrário, apregoa-se materiais padronizados, avaliações estandardizadas, controle sobre o trabalho docente, decisões centralizadas e a responsabilização da equipe escolar pelos resultados da escola, mesmo que esta não disponha de recursos suficientes e o poder de decisão para proceder em escolhas curriculares, de formação, entre outras.

O item, a seguir, apresentará o surgimento das Associações dos/as trabalhadores/as da educação, sua importância para a categoria e os desafios enfrentados ao longo da sua existência.

## **1.2 Associações docentes no Brasil (CNTE e FETEMS)**

A criação das Associações docentes surge num contexto socioeconômico que movimentava o país, ou seja, durante o período de industrialização. Dessa forma, E. P. Thompson (1981, p. 182) afirma que:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste 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 das mais complexas maneiras e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Em resumo, somos fruto das nossas experiências diárias. Silva (2019) considera que o/a professor/a também se forma na relação que estabelece com as pessoas, em diferentes espaços, e não apenas nas instituições tradicionais de ensino. Portanto, as ações e as atuações dos sujeitos professores e professoras são compostas a partir do modo como “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos” (SILVA, 2019, p. 203).

Dessa forma, de acordo com Silva (2019), o surgimento das Associações está inserido em um processo de mobilização social que marcou o movimento de modernização do país, isto é, está relacionado ao processo de industrialização do país, que se deu nas três primeiras décadas do século XX.

Outra experiência de organização dos professores e das professoras na cidade do Rio de Janeiro, ainda no início do século XX, ocorria principalmente pela chamada insegurança estrutural, utilizando-se de mecanismos e estratégias, entre eles, a instrução (SILVA, 2019, p. 203). A instrução passava a ser um dos principais instrumentos de organização e conversação da categoria, tendo em vista que os espaços de mobilizações políticas eram restritos.

Essa movimentação dos professores leva ao surgimento e à organização de conferências realizadas pelas associações docentes, as quais eram abertas às famílias e à população em geral, vale ressaltar que esses acontecimentos ocorrem no início do século XX (SILVA, 2019).

Uma das primeiras conferências dos docentes ocorreram ainda em 1919, no Rio de Janeiro. E o jornal *A rua* publica uma notícia da Associação Brasileira de Professores e Professoras. Na matéria aparece um elemento importante que surge em diversas associações docentes (SILVA, 2019). O texto informava o seguinte:

A útil instituição realizará um Congresso de Pedagogia, sendo o 1º por ocasião do Centenário da Independência, publicará uma revista do magistério, onde serão criticadas as obras didáticas, fornecendo

informações sobre o movimento da Instrução nos vários países. Manterá uma biblioteca didática, em auxílio para a publicação de livros didáticos, um hospital e retiro, comissões permanentes de estudos, diplomas de eficiência e uma cooperativa (SILVA, 2019, s/p).

De acordo com a matéria acima, a Associação Brasileira de Professores se considerava como um “sindicato de defesa”, mesmo que não o fosse. Uma das pautas/defesas era justamente “melhorar o professor, o profissional” (SILVA, 2019). E essa organização passa a ser considerada uma força educativa na organização dos trabalhadores da educação, motivando, assim, diversos estados a se organizarem em Associações, levando a realizações de outras conferências.

Com isso, cabe ressaltar que o surgimento das associações docentes foi uma ação articulada do professorado que, inicialmente, se concentrava principalmente nas cidades mais populosas e conseqüentemente mais industrializadas.

Nota-se que o Brasil sai de uma longa ditadura, durante a Era Vargas (1945), e mergulha em outra, na ditadura militar (1964-1984), que fecha o regime completamente, inclusive todo e qualquer sindicato que se colocasse em oposição. O regime é fechado, os sindicatos combativos são cassados. De início, as associações passam a atuar como espaços de confraternizações e, posteriormente, mesmo com as proibições da ditadura de 1964, as associações passam a debater as condições de trabalho, remuneração e formação.

Dessa forma, as chamadas Associações de professores, desde sua criação nos séculos XIX e XX, existem simultaneamente aos chamados sindicatos, pois a depender do momento político existente no país, a associação poderia atuar com mais intensidade ou menos intensidade, tornando-se sindicato apenas a partir de 1988 com a CF. Vale ressaltar que a categoria do professorado tinha uma “status social” diferenciado dos demais trabalhadores, mesmo esses tendo que vender sua força de trabalho, ou seja, também eram assalariados. Sua história de “organização” e “reinvindicação” remonta ao período da República, e sua mobilização mais efetiva e organizada passa a se dar a partir de 1950 e 1960, de acordo com Cardoso e Dal Ri (2011, p. 136), o movimento estudantil tem papel crucial:

Em 1962, a União Nacional dos Estudantes (UNE) decreta a greve nacional, numa tentativa de forçar as instituições de ensino superior a aceitarem sua demanda de 1/3 de representação estudantil nos órgãos colegiados. Como nesta época as universidades eram majoritariamente públicas, a sua expansão aparecia como estratégica para o setor estudantil integrante de estratos sociais médios, que via na educação uma forma de ascensão social ou um meio para a reprodução de sua classe.

A história da categoria docente encontra-se pontuada, desde a República, por manifestações, greves e reivindicações circunstanciais e localizadas. Porém, nos anos de 1950 e 1960 os professores ainda não haviam se organizado como categoria para a luta social e, portanto, não participaram significativamente do movimento.

Mesmo os professores se sentindo uma categoria superior às demais, a cada ano que passava, eles começavam a entender que também são trabalhadores assalariados e que precisavam buscar formas de se fortalecer enquanto categoria e buscar melhores condições de trabalho.

O subtítulo a seguir apresentará um pouco da história da criação da CNTE e as mobilizações em torno do seu surgimento.

### **1.3 Histórico da CNTE**

Neste subtópico, apresentaremos um pouco sobre a constituição da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a qual anteriormente era conhecida como Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), fundada em 1960, em Recife. Passou por uma reestruturação substancial em seu estatuto, incorporando os/as professores/as secundários dos antigos ginásios, passando a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB), tornando-se, com isto, ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional (VIERA, 2009). Falar da CNTE é importante, pois, hoje, ela é a entidade articuladora dos debates nacionais e que congrega as mais variadas entidades da educação básica do Brasil.

Como mencionado anteriormente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nem sempre teve essa nomenclatura, somente a partir de 1990 surge com esse nome, justamente por mudar a representação. De acordo com Vieira (2009, p. 1):

A história da construção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) inicia-se em 1945, com a organização dos trabalhadores em educação básica em associações. Houve na mesma década, em 1948, uma mudança que trouxe protagonismo social à luta pela escola pública – o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao Congresso Nacional – processo este que ocupou a agenda dos trabalhadores em educação. Em 1959, já se somavam 11 estados com seus professores primários organizados em associações.

Na década de 1980, a CPB consolida-se como entidade federativa, tornando-se a principal organização do sindicalismo docente, mesmo que à época ainda fosse proibida a

sindicalização dos servidores públicos, ela se filia à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, em 1988, está no bojo da Constituinte Cidadã (VIERA, 2009).

E, somente em 1990, a CPB transformou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em um congresso extraordinário realizado em Aracaju/SE. O objetivo era unificar as várias federações setoriais da educação em uma única representação nacional (VIERA, 2009, p. 2). Vale salientar que a unificação da organização dos profissionais da educação se deu justamente por conta da criação de novas regras para a organização sindical, como o direito de se sindicalizar, previsto na Constituição de 1988.

De acordo com as informações obtidas no site da CNTE, a CPB tem o ano de 1945 como um marco. Naquele ano, os professores da escola pública primária começaram a se organizar em associações. Já em 1948, teve início a luta pela escola pública e gratuita, com o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso Nacional. Em 1959, já somavam 11 estados brasileiros com seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil.

Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional.

No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988.

O próximo ponto vai tratar da organização estadual, à qual a ACP é filiada e que contribuiu para sua constituição da forma que está hoje, vai tratar da criação e organização da FETEMS.

#### **1.4 Da FEPROSUL à FETEMS**

Como em diversos estados brasileiros, no estado de Mato Grosso do Sul, a organização das professoras e dos professores também aconteceu, ora mais incisiva, ora mais timidamente, pois o regime militar ainda estava fechado e repressivo. Desta forma:

A criação do estado de Mato Grosso do Sul, no final da década de 1970, contemplava diversas questões políticas relativas aos interesses imediatos das forças sociais que davam sustentação ao regime militar, tais como: a ação diversionista historicamente reivindicada pelos grupos latifundiários do sul do estado de Mato Grosso Uno [...] (FERREIRA, 2003, p. 45).

Acredita-se que a correlação de forças políticas, que aconteciam no Brasil, e a real possibilidade de uma abertura lenta do regime permitiu que as forças sociais, neste caso, a classe trabalhadora, se reorganizassem em seus sindicatos e associações que, em 1964, haviam sofrido duras perseguições. Assim:

A criação da FEPROSUL, pelo professorado estadual sul-mato-grossense, sofreu a influência, entre outros, de dois episódios distintos do contexto societário brasileiro do final da década de 1970, mas simultaneamente, resultantes de mesmo processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção engendrado pelo modelo econômico do regime militar (FERREIRA, 2003, p. 45).

A criação da FEPROSUL aconteceria não só por conta do interesse das elites, mas principalmente pela reorganização da classe trabalhadora e sua pressão exercida sobre as políticas implementadas durante o regime. Além disso, a divisão do estado permitiu que as lutas se intensificassem.

Desta forma, a criação da FEPROSUL e, posteriormente, sua reestruturação como federação estadual, deu-se, justamente, por uma insatisfação coletiva e principalmente por uma tomada de consciência da classe trabalhadora que, neste caso, estava e está materializada na categoria da educação. Para tanto:

Foi na injunção destas circunstâncias, na qual o “povo” era sempre o último a ser computado, que a categoria profissional dos professores públicos estaduais do ensino básico começou a mobilizar-se para fundar a FEPROSUL. Assim, quando o estado do Mato Grosso do Sul foi implementado existiam poucas associações municipais de professores organizadas, o total computava apenas cinco. Em maio de 1952, era criada em Campo Grande a ACP (Associação Campo-grandense de Professores); fundava-se a Associação de Professores de Aquidauana (APA), em 1963; em setembro de 1958, nascia em Corumbá o CPPC (Centro de Professores Primários de Corumbá), que depois virou APC (fundada em 1970); APP (fundada em 1970) (FERREIRA, 2003, p. 49).

Mesmo sendo um número reduzido de entidades organizadas, com a criação do estado, foram essas associações juntamente com a FEPROSUL que, a partir de 1977, apresentam um rol de reivindicações econômico-corporativas da categoria do professorado público do ensino básico. Desta forma:

No ano de 1978 ocorreu mais de uma dezena de reuniões entre o chefe do Poder Executivo estadual e delegações das entidades representativas do conjunto das categorias profissionais organizadas em entidades da sociedade civil. Acha-se, entre elas, o professorado público estadual encaminhando as suas reivindicações por melhores condições de vida e trabalho (FERREIRA, 2003, p. 49).

Com isso, a categoria do magistério tem uma tarefa importantíssima, a de pensar e construir seu estatuto, além de elaborar o plano de classificação e o plano de salários, os quais permitiriam debater a educação no mais novo estado da Federação (FERREIRA, 2003).

Todavia, a relação que se estabelecia entre o poder público com os professores da rede estadual, que naquele momento era a FEPROSUL, de Mato Grosso, mantinha uma relação de exploração e de salários atrasados, de tal forma que era corriqueiro os congelamentos e atrasos, contudo, não se esgotava a questão salarial do período em análise. No que tange a essa questão, encontra-se também o problema do regime contratual (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 26).

O elevado contingente de professores submetidos a esse tipo de regime traz a compressão de que não passavam de mão de obra temporária. A partir do governo Pedrossian (PTB, 1991-1994), os/as professores/as podiam trabalhar meses, anos e serem dispensados sem aviso prévio e sem qualquer indenização. Eram as “boias-frias” do magistério (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 31).

Ainda em Mato Grosso e em todo território brasileiro:

[...] momento em que, a duras penas, a sociedade civil começava a conquistar algum espaço, também em Mato Grosso, com o aprofundamento da onda de insatisfação, os professores começaram a reagir. O magistério andava distraído, equidistante e endemicamente despolitizado, já não era mais aquele laboratório de mentes submissas, aquela mesma massa de manobra fácil. Homenagens eloquentes, louvores e comparações poéticas como as do “Dia do Professor” já não comoviam tanto, pois o desejo crescente era um só: o de ser tratado como profissional. Já não se aceitava, como antes, a dura realidade de uma profissão sem reconhecimento. Em seu âmago, começava-se a dirimir a confusão entre obediência e subserviência. Passava-se a não mais acreditar que a ideologia burguesa e o regime militar fossem monolíticos (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 47).

É somente a partir da criação do estado de Mato Grosso do Sul que o sindicalismo docente se fortalece, faz suas lutas e cria um movimento orgânico, buscando organizar toda a categoria do estado. Em 1979, fundam a FEPROSUL, que segue com esse nome até 1989, passando posteriormente a ser nomeada como FETEMS.

De acordo com Ferreira Júnior (2009, p. 76):

A FEPROSUL deixou de representar, em 1989, apenas os antigos professores de 1º e 2º graus. No seu XVI Congresso Estadual, realizado em Amambaí (MS), foram aprovadas, entre outras, duas propostas: (a) transformar a Federação não só em representante dos professores, mas, também, dos funcionários técnico-administrativos das escolas públicas; e (b) substituir o seu nome: de FEPROSUL para Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Assim, a FETEMS é a sucedânea da FEPROSUL.

Segundo o site da FETEMS, na década de 1970, nasce, junto com Mato Grosso do Sul, um movimento sindical de vanguarda, organizado pelos professores que lecionavam na rede pública de ensino do novo estado. Era o princípio de um ideal, que se transformou em lutas, que se transformaram em direitos e conquistas. A Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) é fruto da ousadia e da perseverança de homens e mulheres que acreditaram que a educação é capaz de transformar a sociedade.

As primeiras reuniões sindicais tinham que ser discretas, pois o país ainda sentia a repressão da ditadura militar. Na década de 1980, havia muito a fazer. O tempo era de mudanças e desafios, e a categoria da Educação lutava em defesa dos interesses dos trabalhadores. A condição objetiva para a oferta da educação no estado de Mato Grosso do Sul era bastante precária em várias dimensões, visto que não havia condições estruturais, faltavam escolas, não existia concurso público, não havia uma carreira estabelecida (site FETEMS).

É dessa forma que o movimento sindical foi ganhando força, reorganizando-se por todo o estado e as movimentações nacionais contribuíram diretamente para que as entidades dos trabalhadores retomassem sua organização, mesmo que inicialmente fosse tímida. A mobilização dos trabalhadores da Educação era feita boca a boca, de cidade em cidade. Tudo era longe, as estradas eram ruins e, mesmo assim, as reuniões aconteciam. O resultado do esforço coletivo foi a fundação da Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul (FEPROSUL), em 3 de março de 1979. A partir da década de 1980, os sindicatos deixam de ser Associações e passam a utilizar a nomenclatura de sindicato, permitindo assim uma ampliação em diversos municípios do estado (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 50).

Desde sua fundação, a FETEMS tem procurado desempenhar um papel transformador da realidade a partir da educação. Junto com os sindicatos municipais tem sido um dos principais instrumentos da categoria na luta pela conquista de uma sociedade em que haja distribuição da renda socialmente produzida, os direitos sociais sejam respeitados, e que haja valorização do ser humano com autonomia e liberdade (site FETEMS).

Desta forma, a FETEMS está organizada atualmente da seguinte maneira:

Direção estadual, a qual é composta pela direção Executiva, vices-regionais e delegado de base da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):

**Figura 1** – Estrutura organizativa da FETEMS



**Fonte:** Site da FETEMS.

De acordo com os dados apresentados no referido site, a FETEMS é, hoje, a maior entidade sindical de Mato Grosso do Sul, reunindo 74 sindicatos municipais filiados, mais de 25 mil trabalhadores na base, representando mais de 50% do funcionalismo público do Estado, e a ACP compõe essas entidades, sendo hoje o maior sindicato de base do estado de Mato Grosso do Sul.

É com essa estrutura organizativa que a FETEMS vem contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade e com seus sindicatos de base, de maneira que essa entidade impulsiona os SIMTED's a pautarem suas demandas locais, a exemplo, a gestão democrática nas redes municipais, considerando que a rede estadual de ensino já promove eleições diretas nas escolas desde 1991. Vale ressaltar que a ACP é parte desta estrutura, o que a difere é a nomenclatura, pois na mudança de associação para sindicato, a diretoria da ACP no período decidiu que manteria a sigla, mudando apenas juridicamente.

O próximo capítulo tratará da história da ACP, buscando analisar e relatar sua atuação ao longo do seu surgimento em 1952, bem como as mudanças ocorridas. Como objetivo maior, faremos apontamentos mais aprofundados a partir do recorte histórico apontado no início de deste trabalho.

## **2. HISTÓRIA DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ACP)**

Neste capítulo, abordaremos a história da organização da ACP, desde seu surgimento no início da década de 50, abordando sua estrutura organizativa, suas instâncias de decisões e suas principais mudanças na estrutura organizativa de Associação para Sindicato.

A história da criação da ACP está, de certa forma, atrelada aos movimentos organizativos de outras categorias que a antecedem, tanto a nível nacional, quanto estadual. Desta forma, apresentar-se-á rapidamente algumas entidades que surgem no estado de Mato Grosso do Sul, bem antes do associativismo dos professores de Campo Grande/MS.

A criação da ACP ocorre em 18 de maio de 1952, antes da sua emancipação do estado de Mato Grosso do Sul, como unidade federativa do Brasil. Contudo, vale ressaltar que antes desse acontecimento as demais categorias já buscavam sua organização. De modo que as primeiras ideias sindicais começam a chegar no Sul do Mato Grosso, no início do século XX, principalmente por meio dos operários que trabalhavam nos navios, que conectavam essa sub-região às principais cidades da Bacia do Prata e da Europa (ACP, 2022).

Já no final da primeira década do século XX, com a implementação da Ferrovia Noroeste do Brasil, ligando as barrancas do Pantanal e São Paulo e outras capitais do Brasil e da América do Sul, passa a surgir outra categoria de trabalhadores, com uma militância bastante organizada, conhecida como ferroviários, trazendo mais impulso para a organização sindical, no então estado do Mato Grosso (ACP, 2022).

Nas duas primeiras décadas do século XX, a cidade de Corumbá exercia uma hegemonia econômica e, conseqüentemente, política e sindical. Durante boa parte do século XX, várias categorias passaram a se organizar de forma coletiva, por exemplo: o sindicato de construção civil, a associação dos gráficos – influenciados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) – e associações dos contadores da Cidade Morena (1946) (ACP, 2022).

Já ao longo da década de 50, novas entidades passam a se organizar no Sul de Mato Grosso, pois a conjuntura política do período estimulava a organização sindical das mais diversas categorias de trabalhadores, como a dos professores.

De acordo com o material produzido em comemoração aos 70 anos da ACP (2022), a cidade de Campo Grande vivia mudanças constantes no campo político e uma realidade educacional calamitosa, de modo que, em 1950, de acordo com o IBGE, o município abrigava em torno de 49.629 pessoas, sendo que apenas 10.404 pessoas tinham o grau elementar concluído, o que seria equivalente ao fundamental I incompleto, pouco mais de 2.133 pessoas

com ensino médio completo e 311 com o ensino superior completo, e apenas 13 mulheres possuíam ensino superior concluído.

Diante dessa realidade posta, é que em 1952 criam uma associação de professores denominada ACP, na qual as principais pautas defendidas pelo movimento eram: a luta por melhores salários, melhoria das condições de trabalho e formação dos professores, tanto continuada quanto a formação acadêmica (ACP, 2022).

De acordo com a ACP (2022, p. 28), a criação surge justamente por conta do abandono do poder público, uma das fundadoras relatou no livro da ACP: “que os professores se sentiam desprotegidos, pois não havia uma entidade que lutasse pelos seus direitos, que garantisse segurança no trabalho, melhoria dos salários e concurso”. E foi assim que a ACP foi criada aos 18 dias do mês de maio de um mil novecentos e cinquenta e dois (18/05/1952). Vale destacar que, nesse mesmo dia, ocorreu a aprovação do estatuto e a eleição da diretoria da ACP, a qual teria apenas um ano de mandato (ACP, 2022).

Com o passar dos anos (1952-2018) e com as reestruturações que foram ocorrendo no interior da ACP, os mandatos passaram de 1 ano para 2 anos, posteriormente para 3 anos e, a partir de 2018, o mandato para diretoria da ACP passa a ser de 4 anos, tanto para a diretoria executiva, quanto para o conselho fiscal (ACP, 2022). A atuação da entidade, desde o início da sua criação, era considerada uma atuação discreta, principalmente pelo período em que se encontrava o estado, com as diversas mudanças políticas no município de Campo Grande, provocando assim péssimas condições de trabalho, principalmente para a categoria do magistério. De acordo com documentos oficiais do sindicato do período (Atas, Livro ACP 70 anos), as negociações da ACP com o governo do período eram comedidas, havia um cuidado no que escrever para não parecer confronto. Analisando o Livro da ACP 70 anos, é apresentado um relato trazido de uma ata datada de 28 de julho de 1952, que diz:

Os professores da ACP eram cuidadosos nas críticas ao governo. Não havia nenhum confronto. Inclusive as comunicações, por escrito, eram comedidas. Para se ter uma ideia do zelo da entidade, o telegrama enviado ao deputado Povoas não foi assinado pela associação, mas sim pelos próprios professores. Isso pode ser explicado, a princípio, pela baixa capacidade política e ideológica dos dirigentes e ausência de estabilidade funcional. Os sindicalistas não tinham proteção nenhuma da justiça (ACP 70 anos, 2022, p. 34).

Ao que parece a falta de estabilidade funcional certamente era determinante para que a ACP se posicionasse de modo pouco combativo e fosse mais comedida em suas tratativas com os governos municipal e estadual, pois essa realidade só passou a mudar em 1983. Até esse

período, os dirigentes sindicais poderiam ser demitidos a qualquer momento. A garantia de cedência de mandato é alterada somente quando um advogado, que atuava no município de Campo Grande, entra na justiça para garantir o direito de estabilidade funcional para exercer a função de representante da categoria de dois dirigentes sindicais, servidores da Enersul, que foram demitidos. A justiça concedeu o direito e, a partir de então, por todo o país, foi reconhecida a estabilidade dos dirigentes de associação pré-sindical, como eram chamados no período, pois, ainda estavam em fase de transição (ACP, 2022, p. 34).

O caráter pouco combativo da ACP e a postura resignada assumida pelos dirigentes sindicais do período de sua fundação, na década de 1950, podem ser entendidos também pelo seguinte exemplo: um dos sócios fundadores da Associação teve a coragem de publicar um artigo num jornal local com o nome de “Folha Trabalhista”, no qual avaliava a situação das relações de trabalho docente e de salários em Campo Grande. O artigo provocou um grande reboliço internamente, pois fala do caráter pouco combativo da ACP, esse episódio provocou diversas discussões sobre o tema, a ponto da direção da ACP ir a público dizer que o referido professor não tinha autonomia de escrever o que escreveu (Ata 11 set. 1952).

Com base nos documentos oficiais da entidade, desde sua criação, praticamente em todas as atas, a principal pauta era a questão salarial. Mas, mesmo com as lutas salariais, a entidade passa, a partir de 1954, a promover eventos para angariar recursos, considerando baixa filiação. Por meio do sucesso e da repercussão dos eventos que promovia, a entidade ficou bastante conhecida, principalmente no Rio de Janeiro. De maneira que alguns dirigentes que passaram pela diretoria afirmaram, em alguns momentos, que inicialmente a ACP tinha mais um teor “recreativo do que combativo” (prefácio do livro ACP 70 anos, 2022).

Com base na ata n. 38 da Associação (ACP, 1955), é possível extrair que a categoria não deliberava sobre passeatas e greves. A atuação da ACP até sua primeira década de criação, 1955, restringia-se a encaminhamentos de documentos, memorandos exigindo providências, negociações coletivas ou dissídio coletivo, conforme consta em ata (ATA abr. 1955).

No final da década de 1950, é eleito presidente da entidade o professor Ernesto Garcia, o qual declarou que a ACP, muitas das vezes, parecia mais com um Clube de amigos do que propriamente uma associação de professores que lutavam por melhores salários (ACP, 2022, p. 46).

O presidente vigente nesse período utilizava-se dos eventos de confraternização para articular os professores em torno do debate da aposentadoria de professores de escolas particulares, pois eles não tinham representatividade (ATA mai. 1959), considerando que, durante um curto período, a ACP tinha na sua base de filiados professores da rede privada.

No mesmo ano (1959), a ACP envia ofício à Casa Civil do governo do estado, cobrando reestruturação das carreiras dos professores, contratação formal dos aprovados no concurso de 1956, visto que o governo até realizava os concursos, mas não homologava as chamadas.

Foi aos poucos que a ACP, de promotora de eventos e emissora de ofícios, começa a pautar outros temas, como o papel da escola pública e da escola privada. Ao final da década de 1950, a entidade (ACP) participa do Congresso Estadual dos Professores Primários de Mato Grosso, nesse congresso, os principais pontos de debate foram sobre o papel da escola pública e da escola privada. Eram atividades envolvendo vários intelectuais renomados como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Miguel Reale, Fernando de Azevedo e outros educadores e juristas não menos importantes, que defendiam a ampliação da educação em todas as fases (ACP 70 anos, 2022, p. 46). Essas atividades possibilitaram novos debates no interior da ACP.

Após a realização do Congresso estadual, multiplicam-se pelo estado de Mato Grosso a Campanha em defesa da Escola Pública, não se sabe ao certo se os debates no Congresso dos professores primários contribuíram, mas diversas ações aconteceram, a Associação de Campo Grande (ACP) e a de Corumbá (CPPC) movimentaram vários municípios para participarem das atividades, cuja mobilização contribuiu também para a criação da primeira Associação de professores de Cuiabá em 1959. Nesse mesmo encontro em Corumbá, os municípios de Paranaíba, Coxim, Dourados, Aquidauana, Bela Vista, Três Lagoas, entre outros, enviaram representantes e, nesse mesmo evento, foi deliberada uma pauta de reivindicação que foi aprovada pelo grupo de professores que se faziam presentes, com os seguintes pontos expressos em ata:

- 1º Conservação do art. 47 e suas alíneas. O professor efetivo, por concurso, continuará a gozar de estabilidade.
- 2º O professor efetivado na data da prorrogação da Constituição deverá ter estabilidade.
- 3º Reforma do art. 58 O normalista, para se efetivar, deverá fazer um estágio remunerado.
- 4º Para o ingresso no magistério primário deverá ser normalista ou ter o curso ginásial.
- 5º Ter iniciação pedagógica e administração escolar.
- 6º O professor primário de escolas rurais e urbanas deverão receber os seus atestados já revisados na repartição pagadora.
- 7º Reajustamento de Salários.
- 8º Mentalidade política em assunto de ensino.
- 9º Revalidação do diploma para todo país, com as mesmas vantagens.
- 10º Uniformidade a respeito de livros a serem adotados.
- 11º Conservação dos mesmos (a exemplo do curso secundário).
- 12º Salário Família dos Professores primários.
- 13º Aposentadoria do professor primário aos 25 anos de exercício.

14º Que recurso poderá empregar a escola primária na entidade e favorecer o desenvolvimento das crianças.

15º Unificação do Programa do ensino primário no Estado.

16º Fundação da Associação ou núcleos nas cidades onde não existem.

17º Entrelaçamento entre todos os núcleos e Associações de Professores de todas as cidades, para engrandecimento da classe (ATA ACP-MS, 15 jul. 1959).

Essas foram uma das primeiras ações da categoria do professorado do período. As pautas indicadas anteriormente versavam sobre o pagamento de salários, regulamentação da organização do ensino, formação e efetivação dos professores. Tais assuntos, pela primeira vez, foram abordados por uma associação docente no estado de Mato Grosso, em especial, nas cidades do interior, sendo assim, a luta dos profissionais da educação nesse momento histórico estava circunscrita, por um lado, à condição de carreira, à remuneração e à formação e, por outro, à infraestrutura escolar e à organização do trabalho didático-pedagógico. Vale destacar a importância que a Associação teve na organização dos professores de Campo Grande e demais municípios, citados anteriormente.

Não fica claro se depois do Congresso Estadual dos Professores Primários de MT, que teve como ponto central do debate a Campanha em defesa da escola pública, possibilitou que, no mesmo ano das reuniões do professorado das cidades do interior do estado, as entidades organizassem o primeiro Congresso Estadual de Educação, no qual vários delegados das mais diversas cidades participaram, e Campo Grande ficou responsável por ler a Carta aberta construída no Encontro que acontecera na Cidade Branca (Corumbá), na mesma ocasião das 17 propostas citadas acima.

Na carta apresentada, houve poucas denúncias do descaso do governo do estado com o ensino primário e, conseqüentemente, com o secundário, caracterizando-se como um documento praticamente de conciliação, na medida em que não tensionava as condições precárias do trabalho docente e das escolas. Contudo, evidenciava-se que o professorado não queria confronto, mas que era preciso que se resolvesse o problema do ensino em Mato Grosso (ATA 15 de jul. 1959).

A mobilização dos professores e estudantes movimentou o estado inteiro, assim como a sinalização de greve forçou o governador a cobrar da secretaria uma mudança imediata do calendário escolar com a participação da categoria.

Em seguida, há um fragmento da ata, na qual constam as mobilizações realizadas pelos professores e estudantes.

Estudantes e professores, em novembro de 1959, fizeram vários protestos nas principais cidades do estado contra a mudança no calendário escolar estadual daquele ano. Uma reunião com professores e representantes dos alunos foi realizada no Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil de Campo Grande para debater a mudança no calendário. O clima de greve estava no ar. O governador Ponce de Arruda, em passagem por Campo Grande, ficou sabendo do impasse e da possibilidade de paralisação. Imediatamente chamou a secretária estadual de Educação, Oliva Enciso, e determinou que fosse discutido um novo calendário escolar com professores e alunos (ATA ACP-MS, 3 abr. 1959).

Esse início de articulação e de organização entre os professores e os estudantes foi crucial para que o governador aceitasse as mudanças sugeridas para o calendário escolar, antecipando inclusive o encerramento do ano letivo para 10 de novembro (1959) e o pagamento dos adicionais atrasados.

A luta da categoria e dos estudantes foi crucial e constante, e era preciso muita determinação tanto dos professores quanto dos discentes, pois não existia um número grande de servidores da educação em Campo Grande, dessa forma, todo apoio e pressão que fosse feito era bem-vindo, pois os governos, tanto do estado quanto do município, ora possibilitava uma abertura maior, ora fechava as portas (ACP 70 anos, 2022, p. 50).

E com todas as demandas por melhores salários, a ACP anualmente devia realizar eleição da diretoria, já que os mandatos ainda permaneciam de um ano apenas. O tempo de duração de um mandato foi alterado em 1968 e deixou de ser anual para ser bienal, permitindo assim um fôlego na organicidade interna.

No início da década de 60, a ACP elege duas mulheres para comandar a entidade, uma em 1961 e a outra em 1962. Em 1961, sob o comando de Marina de Couto Fortes, a temática sobre a “Casa do Professor” (que hoje seria a sede do sindicato) voltou a ser debatida. A ideia era criar condições para reformar o prédio, na verdade, o nome “casa do professor” aludia à possibilidade de se ter uma sede da entidade, pois, as assembleias, reuniões e demais eventos aconteciam em outro espaço, como na Escola Joaquim Murtinho. As festas, celebrações, e posses das diretorias aconteciam na sede de sindicatos patronais.

O que fica claro nesses dois primeiros anos da década de 60 é que as pautas das reuniões versavam sobre as negociações para aumento salarial e sobre a proposta de construção da sede. Questões mais amplas que envolvessem a educação não foram pautadas, como formação de professores leigos e infraestrutura, de acordo com as Ata analisadas (1960-1961). Essa gestão, conforme analisado nas atas de agosto de 1960, buscou desenvolver mecanismos de cobrança, para buscar aumento salarial. A ideia da direção da ACP consistiu em escrever um texto padrão

convocando os professores para um conjunto de iniciativas. O manifesto foi grafado com as seguintes palavras:

Já é tempo de exigirmos das nossas autoridades uma remuneração mais de acordo com as responsabilidades que o magistério requer de nós. Solicitamos, então, ao caro colega que colabore conosco, em seu próprio benefício, enviando, hoje mesmo, o talão abaixo devidamente preenchido à sede da ACP.

Não há registros de que a iniciativa tenha dado resultado. Analisando as atas de 1952 a 1977, buscando o histórico de organização e luta da entidade (ACP), é possível perceber que a ACP, no âmbito municipal, não mantinha um diálogo com os sindicatos de trabalhadores existentes na cidade. Em 1962, o sindicalismo nacional passava por uma profunda mobilização, centrais sindicais ampliavam sua atuação. Sindicatos do estado filiavam-se a CGT, como os sindicatos da construção civil, para a possível paralisação geral. Porém, não temos registros de que nesse período a ACP tenha contribuído para tal paralisação. De acordo com os registros do livro da ACP 70 anos, “não há registro da ACP nessa atividade, aliás, um item que nos chamou a atenção nessa pesquisa foi o apartamento da ACP das demais entidades sindicais da cidade” (ACP 70 anos, 2022, p. 55).

De acordo com as atas de 1962 e 1977, não há registro formal e nem informal de atividades da entidade dos professores com outras organizações trabalhistas de Campo Grande. Mesmo nos momentos de posse de diretoria da ACP, não há menção ao comparecimento de presidente ou diretor de algum sindicato da cidade. É possível perceber que as parcerias da ACP aconteciam mais com os sindicatos patronais, onde eram realizadas as principais atividades da entidade. Sendo assim, durante muito tempo, as ações da ACP ficaram limitadas a correspondências e reuniões, foram poucas as vezes em que houve manifestações nas ruas. As ações de rua aconteciam quando tinha uma mobilização da rede estadual, como mencionado anteriormente, com a participação estudantil. Essa situação só mudou, de fato, no fim da década de 70, quando os professores assumiram uma postura mais combativa e a ACP começou a caminhar na direção do sindicalismo classista (ACP 70 anos, 2022, p. 55).

Sobre este último tema, um importante engenheiro da cidade, Camilo Boni, ofereceu-se para fazer gratuitamente o projeto da nova sede, pois a que era considerada sede, era um espaço alugado. Para a concretização do projeto, durante esses dois anos, ocorreram promoções de festas para a arrecadação (Ata ACP-MS, 30 jul. 1960).

O cenário político do estado pouco se alterava e, dessa forma, o cenário educacional permanecia o mesmo, com atrasos de pagamentos, com desvalorização do magistério e

precarização do trabalho. O governador Fernando Corrêa é reconduzido ao cargo, no qual permanece até 1965. Em âmbito nacional, em 1960, também é eleito presidente da República Jânio Quadros, o qual renúncia 8 meses depois, e seu sucessor, João Goulart, assume a presidência em um contexto delicado, pois os ministros militares não aceitaram a posse de Goulart, enviando assim uma solicitação de impedimento ao Congresso. Entra em cena o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que cobra do Congresso a imediata posse. A comissão formada no Congresso negou o impedimento e ofereceu como solução a instalação do regime parlamentar no país. O Congresso aprovou afinal a Emenda Constitucional n. 4, que instituiu o parlamentarismo, limitando os poderes presidenciais (ATLAS, FVG, 2023). As reformas de base defendem um conjunto de ideias calcadas na concepção de desenvolvimento nacional e progressista na condução do país. De acordo com Toledo (2004, p. 15):

Durante a curta existência do governo João Goulart (setembro de 1961 a março de 1964), um novo contexto político-social emergiu no país. Suas características básicas foram: uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais (a partir de meados de 1963, as classes médias também entram em cena); ampliação do movimento sindical e operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes.

Cabe destacar que João Goulart mantinha estreita relação com os sindicalistas e políticos de Campo Grande, todavia, essa aproximação não foi o suficiente para influenciar a atuação da ACP, em 1962, em direção às pautas de reformas mais profundas na educação, prevalecendo assim o centralismo, o autoritarismo e os desmandos dos governos locais (ATA ACP-MS 10 ago. 1960).

Em 1963, é eleita uma nova diretoria da Associação, que teve como presidente a professora Maria Garcia Pereira. Uma das primeiras ações da diretoria eleita foi trazer as reuniões para a sede da entidade, mesmo com o fato de haver poucas cadeiras e espaço com pouco conforto para realizar assembleias, pois essa diretoria entendia que era necessário a construção da identidade e do sentimento de pertença (ATA ACP-MS, 15 ago. 1963).

As atas analisadas não deixam claro quais ações a Associação tomara para alterar as formas de contrato. As atas repetidamente não apresentavam muita alteração nas relações contratuais. Em boa parte dos relatos não fica claro se estavam tratando dos salários dos professores do Estado ou se era dos salários da Rede Municipal.

O professorado de Campo Grande e, por sua vez, do estado de Mato Grosso, vivia com instabilidade no trabalho, haja vista que sempre que ocorria mudança de governo as coisas eram desfeitas. De maneira que os servidores não tinham segurança no emprego. A exemplo, se um governo autorizasse concurso e esse perdesse a eleição, nada valeria no próximo governo. “Era a mesma coisa, o governo autorizava a realização de concurso público, mas só quando estava próximo do término de seu mandato, criando uma profunda instabilidade na vida da categoria, pois, se o que aprovou o concurso não ganhasse o seu sucessor não reconhecia” (ATA ACP-MS, 11 jun. 1960).

O que entrava não reconhecia a legalidade do certame e quem sempre ficava no prejuízo era o/a trabalhador/a que ficava sem o emprego formal mesmo sendo aprovado/a no concurso. Isso aconteceu, principalmente, nos mandatos liderados por Fernando Correa da Costa e João Ponce de Arruda, de 1960 a 1965. Depois de tantos desmandos e desrespeito do governo do estado do Mato Grosso, que teimava em não reconhecer o concurso de 1960, um grupo de professores e alunos secundaristas, sob a liderança da União Campo-Grandense de Estudantes (UCE) e da ACP, promoveu protesto contra os caprichos do governo (ATA ACP-MS, 11 jun. 1960). Não se tinha segurança empregatícia, mesmo o Governo de Fernando Corrêa sendo reeleição, não garantia a estabilidade dos servidores estaduais.

As entidades UCE e ACP enviaram abaixo-assinado ao chefe do executivo estadual solicitando a contratação dos professores aprovados em concurso. Os mais exaltados ameaçavam acionar a justiça, por meio de um mandado de segurança para garantir o direito dos prejudicados. Cópia do mesmo documento foi endereçada à Assembleia Legislativa e aos parlamentares federais, eram manifestações tímidas, com pouca repercussão, considerando que a sede do governo não ficava em Campo Grande, deixando assim as ações com pouca visibilidade (ATA ACP-MS, 11 jun. 1960). As atas não deixam claro se aconteceram ações mais incisivas, o que fica mais evidenciado é que a maioria das ações se restringia a ofícios ao governo e aos parlamentares da época citada.

Em 13 de agosto de 1963, a nova diretoria toma posse. As posses costumavam ser de muito festejo, porém, a dessa diretoria tem apenas a presença de 14 pessoas. Havia um distanciamento entre os professores. Nas atas de 1963 não fica claro o esvaziamento, não é pautado. Mas, em abril de 1964, as atividades e ações do sindicato praticamente não aconteceram. De acordo com Silva (2005, p. 145):

Na semana do golpe, iniciaram-se em Campo Grande os preparativos para a chamada caminhada com Deus e pela pátria. Era uma iniciativa do clero

conservador, das madames e dos políticos direitistas sem voto, os quais desejavam chegar ao poder pela força bruta. Na tarde de 2 de abril, a marcha passou pelas principais ruas de Campo Grande e, no fim da tarde, já anoitecendo, o ato foi encerrado com agitados discursos saudando o golpe militar, a família, os homens de bem e rogando a proteção de Deus. A professora Maria da Glória Sá Rosa, ex-presidente da ACP, liderança importante da categoria dos professores, discursou em nome das mulheres de Campo Grande, em enfática defesa do golpe militar, da família e da pátria.

Foi um duro golpe nos poucos espaços de resistência que existiam. E o fato de um ex-presidente ter apoiado e participado da marcha que sacramenta a ditadura pode ter contribuído para o esvaziamento das ações e das poucas mobilizações da categoria. O regime é fechado e qualquer tipo de movimentação que configurasse subversão poderia ser preso. De acordo com a ata de 3 de julho de 1964, de abril a junho, não houve atividades na ACP, além da reeleição, em 29 de junho, por aclamação, da presidente Marina Couto Fortes. A posse aconteceu no dia 20 de julho, no salão social do Sindicato dos Proprietários de Imóveis de Campo Grande, parte importante dos eleitos não compareceu à solenidade, não foi encontrado registros sobre os motivos do não comparecimento de boa parte da direta. Após esse ato, a diretoria só compareceu em reunião em novembro de 1964 para tratar de reforma da sede, tendo um ano sem nenhuma movimentação.

Para que se possa entender a atuação da ACP na década de 1960, é necessário remetermos ao contexto do regime da ditadura militar no Brasil e situarmos como os dirigentes da associação se posicionaram publicamente, inclusive, utilizando-se de sua função de liderança da categoria dos professores para mobilizar os associados em apoio ao regime.

De acordo com o livro e a Ata de 1965 (ACP, 1965), nesse período (1965), não desenvolveu nem uma ação referente à luta da categoria por melhoria de salário ou condições de trabalho. Ocorreram apenas pequenas assembleias solicitando envio de telegramas e notas à imprensa.

Em resumo, no ano de 1965, ocorreram assembleias na ACP e os mais exaltados defendiam 200% de aumento no salário de todos os professores. Por meio de telegramas e ofícios (ATA ACP-MS, 30 mai. 1965), sabe-se que a entidade enviou ao governo e à Assembleia Legislativa memorando solicitando aumento de salário.

A relação entre a diretoria da ACP e o governo do estado não se caracterizava pelo embate e oposição às políticas engendradas pelo Estado, ao contrário, transparecia negociações cordiais, a cooptação e a complacência com as políticas públicas vigentes, postura que conformava uma identidade pouco combativa da ACP, bastante atrelada ao governo do estado e não se fazia avançar a conquista dos direitos da categoria docente.

Nesse sentido, não havia uma oposição sindical ao governo vigente, a presidente da ACP posicionava-se como uma correligionária política em defesa do governo quando foi eleita para representar os interesses dos trabalhadores da educação.

Vale indicar como essa prática contraria a natureza classista do sindicato que se posiciona em defesa da conquista de direitos, melhoria das condições de trabalho, tensiona a forma hierárquica e autoritária pelas quais se constituem as relações de trabalho, defende a gestão democrática, a igualdade e a justiça nos locais de trabalho, entre outras pautas fundamentais para a classe trabalhadora.

Considerando que os “sindicatos” são partes integrantes da sociedade capitalista, o qual tem uma função de mediação entre trabalhador e patrão (COUTINHO, 1999, p. 31), não é de agora que o movimento sindical brasileiro atua nas relações políticas brasileiras. O golpe militar de 1964, por exemplo, “foi apresentado pelos próprios golpistas como uma medida preventiva contra a implantação de uma suposta ‘República Sindicalista’” (BOITO JR., 2005, p. 273). Os sindicatos sempre foram disciplinados por estatutos legais, com exceção de alguns curtos períodos históricos, o que sempre ocasionou a supervisão e até mesmo o controle do Estado sobre os sindicatos (BOITO JR., 2005). Ou seja, o fato de a ACP, ou melhor, de sua diretoria do período inicial da ditadura ter ficado em silêncio ou até mesmo apoiado o golpe foi uma demonstração da fragilidade da organização da categoria naquele contexto, e o claro atrelamento dos seus representantes com os governos locais, seja ele estadual ou municipal. Nesse contexto, acentua-se a importância e a influência do sindicalismo na política, na sociedade, na economia e nas relações de trabalho, assim como a influência destes no sindicalismo.

O período da ditadura militar passa a ser para os dirigentes sindicais e para os sindicatos, um momento de perigo, de obscurantismo e de desmobilização, já que os dirigentes sindicais foram fortemente perseguidos, a organização de greves foi proibida, os direitos obtidos por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foram desmantelados e o governo interviu profundamente nos sindicatos (QUEIROZ, 2007). Outros elementos que neutralizaram ou buscaram convencer a opinião pública que o regime ditatorial era eficiente foi o “milagre econômico” e a criação de algumas medidas que, de certa forma, neutralizavam os sindicatos ou qualquer tipo de protesto. De acordo com Singer (2014), os primeiros anos do regime militar foram marcados principalmente pelas seguintes políticas: (1) o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) tornou-se obrigatório, o que facilitou a demissão dos trabalhadores e reduziu o regime de estabilidade por antiguidade; (2) o favorecimento das grandes empresas, principalmente as internacionais, mediante a justificativa de que apenas as grandes empresas

trariam avanços tecnológicos ao Brasil; e (3) o crédito foi ampliado para acelerar a expansão econômica. Essas medidas permitiram um profundo investimento em infraestrutura, e o Brasil passa a viver um surto de crescimento, chamado de “milagre econômico”, ocorrendo um crescimento extraordinário do Produto Interno Bruto (PIB), da produção industrial e a incomum queda da inflação (SINGER, 2014).

Dessa forma, o governo militar, por meio do desenvolvimento econômico, buscava neutralizar os movimentos sindicais por um longo período. Embora esse tal “milagre econômico” não fosse para todas as pessoas, já que houve favorecimento do setor empresarial, amplificando a concentração de renda e conseqüentemente a dependência do capital internacional. De acordo com Singer (2014), o vigor da economia de 1968 a 1974 isolou os grupos que se rebelaram contra o regime nesse período, ou seja, esses grupos não tiveram o devido apoio popular. Mesmo o governo militar vendendo um país próspero, em 1968, grandes greves são realizadas, com pouca duração por conta das repressões, como apresenta Antunes (2003), por exemplo, as greves de Contagem e de Osasco, que duraram poucos dias, devido à grande repressão das forças militares, o que significou uma derrota para o movimento sindical e operário.

Nesse cenário repressivo, os diversos sindicatos e associações buscavam atuar da forma que dava, haja vista que o governo militar conseguiu cooptar boa parte da população e da mídia. Porém, isso não foi suficiente, de modo que em 1977, após anos de arrocho salarial e redução do índice de aumento salarial, os operários começaram a se mobilizar em busca de melhores condições salariais (ANTUNES, 2003). Essas movimentações ganharam força no país inteiro e, em Campo Grande, não foi diferente.

Com a instauração da ditadura militar no Brasil (1964), além das perseguições, prisões políticas e práticas de tortura em militantes, estudantes e professores, a luta por salários também foi dificultada. Assim, de 1965 a 1970, ocorre uma profunda desmobilização da categoria do magistério, mesmo existindo nos grandes centros urbanos uma grande mobilização, como a denominada “passeata dos 100”. Entretanto, as movimentações que ocorreram no período contrárias ao regime militar (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 20) não impediram que o regime endurecesse ainda mais, editando assim o Ato institucional (AI-5), o qual fechou o Congresso Nacional e conduziu a sociedade civil a vivenciar momentos críticos de repressão que chegou a atingir centenas, talvez milhares de pessoas não envolvidas com a luta armada (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 20).

É um período muito turbulento, pois, além da repressão, o magistério em Campo Grande enfrentava profunda despolitização da sua categoria, muito pelo nível de formação precário,

mais principalmente pelo quantitativo de profissionais leigos atuando na educação, alheios aos temas da educação (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 20). Dessa forma, ocorreram alguns esforços para promover um mínimo de formação para esses professores leigos. É que a formação por si só não garantia a tomada de consciência para enfrentar o regime militar e os desmandos do governo do estado e da prefeitura de Campo Grande. E mesmo diante do endurecimento do regime, os esforços para organizar a categoria permaneciam tímidos, atendo-se, muita das vezes, a discutir a formação dos docentes, já que grande parte desses professores não tinham formação superior.

A organização dos professores no estado do Mato Grosso e nos municípios que compunham esse estado era extremamente distante, tudo era longínquo, de modo que mobilizar tanta gente era muito complicado e desafiador, porém não impossível, mas com regime ditatorial ficara bem mais complicado. Um grande desafio era superar a formação precária desses profissionais e para dificultar mais ainda vem a repressão violenta, que se impusera a qualquer tipo de movimento de reivindicação, mesmo que fosse apenas por salário ou formação, já era motivo para ser extinto e proibido de funcionar como tal.

A ACP vivenciou todo o período ditatorial, foi uma das poucas organizações de classe que se manteve funcionando durante o regime, encontrando muita dificuldade em reunir seus membros. “Os professores não se organizavam porque eram dominados pelo medo. O comando era duro. Qualquer movimento que se fizesse podia ser entendido como manifestação subversiva” (RASLAN, 1991 *apud* BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 22).

Em resumo, praticamente durante todo o período do regime militar, a organização da ACP se resumiu em enviar telegramas para o governo do estado e para a prefeitura em busca de, ao menos, receber seus vencimentos, não se tinha direito algum assegurado, os vencimentos eram tão baixos que os professores tinham que buscar outras formas de aumentar sua renda para sobreviver, como demonstra os depoimentos das professoras que vivenciaram o arrocho salarial do período, apresentados por Biasotto e Tetila (1991, p. 24):

Quintina Bueno de Oliveira, ex-presidente da ACP de 1975 a 1979, explica a verdadeira situação do professor no governo de Pedro Pedrossian: “Sim, quatro anos sem aumento. E nós ficávamos esperando todo o tempo. O professor se virava, por exemplo, eu trabalhava no Joaquim Murinho, no Oswaldo Cruz e no Perpétuo Socorro. Dava 12 aulas por dia, de matemática, para sobreviver”. Outra professora que viveu o drama salarial na segunda metade da década de 1960, em Mato Grosso, foi Nelly Bacha, ex-presidente da ACP e ex-vereadora pelo MDB: “A categoria não tinha qualquer voz ativa, a remuneração era praticamente um pró-labore de tão baixa que era. Não tinha nem condições de ser chamada de remuneração”.

Em suma, os anos de existência da ACP durante a primeira década da ditadura foi de grandes desafios, pois não se tinha muito o que fazer diante das imposições do regime. Somente a partir de 1974, inicia-se uma atuação maior no que diz respeito à realização de encontros da categoria para tratar dos interesses do magistério, como carreira, entre outros temas.

No bojo da criação do estado de Mato Grosso do Sul, a ACP retoma as discussões para difundir a ideia de que seria ela a entidade que representaria as demais associações de professores das redes públicas estaduais e municipais de ensino público. Entretanto, havia dúvidas e disputas com as demais associações do Sul do Mato Grosso, por exemplo, com a APD, a APA e a APPC (BIASOTO; TETILA, 1991), por essa representatividade e, apesar da intenção da diretoria da entidade, a ACP não se tornou o sindicato representativo do conjunto dos professores da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul.

Mesmo não sendo a entidade representante dos professores do estado, como era sonhado pelo grupo de Campo Grande, a criação do estado permite que a ACP amplie sua atuação, pois como se encontrava na capital do mais novo estado, a ACP tinha participação efetiva nas discussões salariais com os governos do estado e, evidentemente, do município.

Em síntese, durante boa parte do período de criação da ACP (1952) até o final dos anos 1980, uma das principais preocupações da Associação era a promoção de festas que, de certa forma, atraía os professores, mesmo com as péssimas condições de trabalho. É evidente que a preocupação central desse período era justamente a questão salarial da categoria, como foi demonstrado anteriormente. Havia algumas mobilizações, como indicadas no início deste capítulo, mas boa parte das cobranças por parte da diretoria dava-se por meio de telegramas, os quais, muitas vezes, não surtiam o efeito esperado. Devido à distância de Campo Grande da sede do sindicato e do governo do estado de Mato Grosso, as estratégias de pressão da categoria sobre o governo, como as passeatas, os piquetes, as paralisações e a negociação com o governo eram dificultadas.

Vale ressaltar a importância do surgimento da ACP num período em que as formas de organização política da classe trabalhadora eram perseguidas. Entretanto, apesar do contexto repressivo e de sua natureza no seu surgimento, as pautas de luta da Associação mostraram-se restritas às lutas salariais e voltadas para o lazer dos associados. E, mesmo com suas limitações no campo das reivindicações, a Associação ofereceu uma grande contribuição para a organização da categoria do estado. De acordo com as atas das assembleias analisadas, praticamente durante todo o período de sua criação até a abertura do regime, a ACP tinha como trabalho central a cobrança de melhorias salariais da categoria e as promoções de festas para arrecadação de recursos.

Ao longo do tempo, a organização sindical foi sendo ampliada, reestruturada e, com a abertura do regime, as associações docentes passaram a se organizar como sindicatos e não mais como apenas associações e retomam o direito de representar suas categorias, de maneira que as Associações existentes no estado de Mato Grosso do Sul passam a ser organizados como Sindicatos Municipais de Trabalhadores da Educação (SIMTED's), a FEPROSUL muda para FETEMS, a ACP muda sua razão social, mas mantém a mesma sigla, uma decisão da diretoria naquele período de 1990, por conta da identidade, segundo o que foi encontrado em alguns documentos. No item a seguir, trataremos da estrutura sindical da ACP como está hoje. Destaca-se que a ACP não representa todos os trabalhadores da educação de Campo Grande, como acontece nos demais municípios. Em Campo Grande, ela representa apenas os professores, os supervisores e os orientadores pedagógicos.

O item a seguir apresentará a organização da estrutura sindical da ACP atualmente, com suas secretarias e demais representações, como os representantes sindicais por escola. O estatuto será colocado em anexo na íntegra, porém utilizaremos alguns pontos para descrever melhor sua estrutura organizativa.

## 2.1 Estrutura sindical da ACP

No Estatuto da ACP, o Art. 1º traz que:

O Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública, sucessor da ACP – Associação Campo-Grandense de Professores, fundada em 18 de maio de 1952, constitui-se em uma pessoa jurídica de direito privado, independente e sem fins político-partidário, religioso e filosófico, sem fins lucrativos e de duração indeterminada. Sua representação legal da categoria limita-se na base territorial do município de Campo Grande, com sede no mesmo município.

Em seu §1º, o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública indica que manterá a sigla ACP, para todas as suas atividades, fins e efeitos jurídicos, ou seja, definiu-se que a sigla não seria alterada.

Na primeira metade da década de 80, a ACP, segundo as atas das assembleias, passa por lutas efetivas. De acordo com os relatos extraídos do livro ACP 70 anos (2022):

As lutas efetivadas pela ACP, na primeira metade da década de 1980, deram muita musculatura à entidade. Ficou para trás aquele tempo em que a instituição focava seu trabalho em atividades festivas, em eventos sem uma relação direta com a atividade sindical classista. O movimento sindical dos

professores de Campo Grande, independentemente de quem presidia a entidade, empurrava a ACP para a luta. A conjuntura política animava os associados a fazê-lo (ACP 70 anos, 2022, p. 27).

Ao mesmo tempo em que o estado de MS se consolida como mais uma unidade da federação, há a redemocratização do país. Observa-se que a ofensiva do movimento operário no contexto de redemocratização impulsionou o surgimento do novo sindicalismo, bem como influenciou a organização sindical da categoria docente no estado de Mato Grosso do Sul, de modo que exigia que tivéssemos um sindicato ativo, com novas estratégias, novas parcerias, possibilitando que a ACP pudesse ir além da reivindicação salarial e das promoções de festas, para uma entidade sindical mais combativa. Assim, a partir de 1990, o sindicato assume uma postura mais combativa.

O novo período político nacional de reabertura democrática possibilitou que a ACP pudesse colocar na pauta sindical uma proposta de piso salarial, as eleições de diretores escolares, a reforma do estatuto do magistério e a destinação de recursos financeiros para as escolas. Exceto a pauta salarial, as demais pautas eram consideradas secundárias pela diretoria, porém necessárias para a organização da educação pública no município de Campo Grande.

Com base na configuração da ACP na década de 1980, é possível inferir que a luta do movimento operário no bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira possibilitou que as entidades sindicais se reestruturassem, passando de Associação para Sindicato, permitindo, assim, que o sindicato docente fosse assumindo outro formato com maior representação e mudança na estrutura organizacional.

A ACP, com o passar do tempo, foi modificando sua estrutura sindical, inclusive os períodos de eleições, o tempo, as representações, a duração dos mandatos e a ampliação das secretarias. Hoje, a ACP conta com uma estrutura sindical que permite uma maior representatividade da categoria. A estrutura sindical da ACP, conforme o Estatuto (ACP, 2021, p. 3), é constituída da seguinte forma:

No capítulo II - **DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SINDICATO**  
[...]

Art. 3º. O Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública - ACP terá os seguintes organismos e instâncias:

- a) ASSEMBLEIA GERAL — AG
- b) DIRETORIA EXECUTIVA — DE
- e) CONSELHO FISCAL — CF
- d) CONSELHO DE REPRESENTANTES SINDICAIS — CRS.

Sendo assim, as instâncias de decisão são acionadas conforme o nível de deliberações, a exemplo das greves, das paralisações, da negociação salarial, da prestação de contas, e da mudança de estatuto, que são decididos somente por meio de assembleia geral. As decisões corriqueiras, contratação pessoal, manutenção dos espaços, são decididos por meio da diretoria executiva.

Como apresentado acima, a estrutura organizacional da ACP busca ser o mais horizontal possível, de maneira que as decisões macros, como greves, paralisações, campanhas educacionais, de cunho pedagógico e de interesse da categoria, são tomadas em conjunto.

O capítulo seguinte trará apontamentos de como o refluxo do movimento sindical nacional repercutiu nas ações da ACP. Buscará também analisar como as lutas desenvolvidas pela categoria contribuíram para a democratização da gestão da educação pública municipal de Campo Grande. Será um capítulo desafiador, mas, ao mesmo tempo, importante para debater os avanços do sindicato para além das pautas salariais, de como isso se materializou no dia a dia da ACP, e quais enfrentamentos políticos foram travados pela categoria ao longa da história da instituição.

### **3. O REFLUXO DO MOVIMENTO SINDICAL NACIONAL E SUA REPERCUSSÃO NO SINDICATO LOCAL (ACP)**

#### **3.1 Breve contextualização da ofensiva neoliberal na década de 1990**

Este capítulo objetiva identificar a atuação da ACP na luta pela consolidação do princípio da gestão democrática da educação pública nas escolas municipais no Município de Campo Grande. O capítulo está dividido em dois pontos: o refluxo do movimento sindical nacional e sua repercussão no sindicato local (ACP); e as principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP entre os anos de 1990 a 2020.

Os desafios impostos ao movimento sindical, durante toda a década de 1990, pela ofensiva da política neoliberal e investidas do capital internacional, remetem ao mesmo contexto em que ocorre a intervenção dos Organismos Internacionais na educação brasileira, o qual ocorreu por meio da disseminação de conjunto de reformas que abrangem todas as dimensões da educação pública: currículo, avaliação, gestão, infraestrutura, formação docente, carreira, remuneração, estímulo à meritocracia, condições de trabalho, financiamento, gestão da escola e dos sistemas de ensino.

No que diz respeito às políticas neoliberais para a educação do período de 1990, isso acontece de forma “sutil”, mas veloz. E alguns dos principais Organismos Internacionais que interferiram nas reformas e nas políticas educacionais foram o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), configurando-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. É claro que esses organismos já estavam presentes no Brasil desde 1980, entretanto, sua presença se fortalece com as políticas neoliberais de 1990 em diante. Dessa forma, de acordo com Dourado (2002, p. 238-239), sobre as políticas dos organismos internacionais, afirma que:

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980. Na presente análise, vamos nos reportar à atuação do Banco Mundial, considerando a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além dessa premissa geral, é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural.

Nesse sentido, Dourado (2002, p. 236) apresenta que, no período, “[...] políticas públicas brasileiras são redirecionadas por meio da reforma de Estado que atua em sintonia com os organismos multilaterais”. O mesmo autor destaca as políticas educacionais como um pivô articulado e influenciado pelos países centrais, os quais suscitam mudanças bruscas na configuração da gestão da educação nacional: “[...] pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados” (DOURADO, 2002, p. 236).

Ainda de acordo com Dourado (2002, p. 236):

As relações sociais, sob a hegemonia das relações sociais capitalistas, podem ser traduzidas neste início de milênio como resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais têm engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho até então vigentes. São alterações de toda ordem implicando, até mesmo, novos horizontes geopolíticos do mundo sob a égide da globalização da economia, e trazem um traço característico intrínseco à exclusão social e a sua justificativa ideológica – o fim das ideologias e da história, apregoando o neoliberalismo I como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social. Ou seja, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Assim, cabe esclarecer que, no Brasil, as políticas neoliberais disseminadas na década de 90 não afetaram apenas o mundo do trabalho e o “chão da fábrica”, mas atingiram profundamente a configuração da educação brasileira ao promover contrarreformas em direção a modelos gerenciais e privatizantes, a exemplo disso, o estabelecimento de políticas meritocráticas e metas a serem cumpridas em avaliações standardizadas que anunciam serem instrumento de medição de uma suposta qualidade da educação e têm a função de ranquear,

classificar e responsabilizar as escolas e seus profissionais pelos serviços prestados. Essas políticas são gestadas de forma centralizadas e impostas à comunidade escolar desconsiderando as condições objetivas das escolas públicas brasileiras, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e a insuficiência de recursos que atenda às demandas escolares, entre outras dimensões.

Cabe salientar que as transformações que ocorreram no campo da educação não aconteceram, na prática, para mexer com as estruturas, elas surgiram, como apresentou Dourado (2002), para atender às demandas das políticas neoliberais impostas aos países do mundo subdesenvolvido.

De acordo com Santos e Oliveira (2011, p. 50):

O modelo de gestão escolar, adotado a partir das reformas educacionais dos anos 1990, traz a combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas e a descentralização da execução destas políticas para órgãos locais e para a escola. Estudos e pesquisas recentes identificam nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam essa nova regulação, dentre eles merece destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendando a escola como núcleo do planejamento e da gestão.

Essa nova regulação educativa trouxe repercussões para a organização e gestão escolares provocando uma reestruturação do trabalho docente e da dinâmica da escola podendo alterar, inclusive, a sua natureza e definição.

Sob o imperativo da gestão democrática, percebe-se maior responsabilização das unidades escolares e dos docentes na gestão e organização do trabalho escolar, na complementação dos recursos financeiros e pelo êxito ou insucesso dos programas educacionais.

O fragmento acima expõe como o capital internacional interferiu diretamente na educação, na sua política e, principalmente, na forma de fazer educação. E o convencimento dar-se-á usando a palavra mágica “gestão democrática”, afirmando que a descentralização das decisões era primordial e que todos participariam. Os autores apresentam que a descentralização permitiu uma maior autonomia para os diretores e para a comunidade escolar, permitindo assim uma amplificação das discussões e das decisões sobre os recursos vindo para a escola e seu destino.

A construção do debate e das políticas públicas da gestão democrática foi uma construção histórica promovida pelos diversos sujeitos que construíram a educação pública no Brasil, em especial, a construção da gestão democrática como instrumento de combater a lógica empresarial de gestão.

Enfatiza-se que as mudanças nos espaços escolares e de como conduzi-los foram importantíssimos para as mudanças nas práticas educativas, principalmente, quando ocorre a implementação das eleições diretas, que ampliam a autonomia dos/as diretores/as, tornando-os/as parte importante nos processos educativos e não apenas meros administradores. A esse respeito, Dourado (2006, p. 82) afirma:

A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa, e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento.

Dourado chama a atenção para o que diz respeito à dimensão política da gestão escolar, e principalmente para a gestão democrática, visto que a gestão democrática da educação requer um profundo engajamento político e comprometimento político dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, Dourado (2007, p. 922) afirma que:

Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo.

Com base nas reflexões de Dourado (2002), Santos e Oliveira (2011), pode-se notar que as políticas hegemônicas disseminadas pelos organismos internacionais vieram com força para desestruturar as políticas estatais e essas reformas foram introduzidas principalmente com um discurso ideológico de modernização do Estado e com a retórica de que as mazelas do tal “mundo contemporâneo” seriam superadas.

Já Paro (2018, p. 19) propõe “[...] que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos [...]”. Ele salienta ainda que a atuação da sociedade no debate e na construção da escola pública dependerá de alguém que promova a participação como prática cotidiana, que possibilite condições para que o autoritarismo, que tanto dificulta no interior da escola, seja enfrentado, permitindo as manifestações coletivas e a transformação na prática, embasadas em discussões e mecanismos de participação (PARO, 2018).

Dessa forma, a luta deve ser de todas as pessoas que atuam na escola, dos profissionais da educação, dos educandos e educandas e pais, em busca de mudanças estruturais, mudanças da prática, buscando formas mais democráticas de organização e gestão da escola pública, fundamentados em discussões coletivas e tomadas de decisões, pois “é nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino” (PARO, 2016, p. 23).

A questão fundamental da desigualdade estrutural, gerada pelo modelo capitalista que se explicita na desigualdade social de distribuição de renda e na superexploração do trabalho, não é mencionada. O interesse do grande capital era justamente privatizar as políticas sociais sob o discurso de racionalização de gastos por meio do enxugamento do Estado, com destaque para o que tem sucessivamente ocorrido nas áreas da educação e da saúde (DOURADO, 2002). O ex-presidente FHC (1995-2002), com discurso acadêmico e plataforma política aceita pela burguesia nacional e internacional, foi emblemático na defesa desse argumento junto à população brasileira. Segundo Cardoso (1998, p. 15):

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo.

O ex-presidente FHC defendeu veementemente o enxugamento do Estado, a privatização de serviços públicos estratégicos para o Estado brasileiro e vendeu inclusive a ideia de que era preciso deixar para trás o tal Estado assistencialista, paternalista e entregar serviços essenciais à iniciativa privada.

De acordo com Dourado (2002, p. 236):

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social.

Assim, as transformações no mundo do trabalho afetam não somente o setor privado, mas sobretudo o Estado, com as políticas neoliberais. Esse longo período de políticas neoliberais possibilitou um aumento significativo das desigualdades sociais e econômicas e um profundo alargamento da concentração da riqueza. As diversas modificações sociais, engendradas pela revolução técnico-científica, pelo neoliberalismo e pela banalização do Estado-Nação, resultam e resultaram em alterações substantivas nos processos de exclusão capitalista (DOURADO, 2002).

Considerando as reflexões acima, a organização da classe trabalhadora, nesse período, deu-se em todas as esferas, pois além de ser um momento de refluxo do movimento sindical, foi também um longo período de privatização do setor público. E com a entrada do neoliberalismo como receita única e salvadora da pátria, a educação também precisava ter uma política que refletisse esse ideário economicista, com metas a serem cumpridas.

A política neoliberal é implementada na educação brasileira de maneira tão veloz que os planos de educação passam a ser orientados a partir dessa ideia reducionista da educação básica como prioridade (referindo-se aos oito anos do ensino fundamental na época). Nos 8 anos de governo FHC, o ensino básico teve uma significativa melhora em relação à expansão de alunos atendidos na faixa etária do ensino fundamental, principalmente com a criação do FUNDEF. Entretanto, esse fundo não abarcou a educação infantil e o ensino médio e mesmo as outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos. No caso do ensino superior, as recomendações do Banco Mundial eram de privatização, o que explica os reais motivos de o governo FHC não ter criado nenhuma universidade nos 8 anos de governo, pelo contrário, sucateou as que existiam.

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (DOURADO, 2002, p. 240).

Portanto, 1990 ficou marcado por transformações em todos os sentidos. Os trabalhadores da iniciativa privada tiveram suas greves drasticamente diminuídas por conta da política neoliberal adotada pelo governo Collor e, posteriormente, por Itamar e FHC. Na área

educacional, houve um conjunto de reformas sucessivas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (9394/1996), como a reforma curricular em âmbito nacional, por meio da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da educação básica em geral, da formação de professores e de um conjunto de resoluções e decretos aprovados no período.

### **3.2 Principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP de 1990 a 2020**

Neste subitem, levantaremos as principais lutas desencadeadas pela categoria de Campo Grande ao longo de 1990 a 2020, trazendo as principais pautas frente aos governos do período citado.

Após a eleição de Marcelo Miranda e Lúdio Coelho em 1989 para o governo do estado de Mato Grosso do Sul, a categoria acreditava que ele cumpriria com suas promessas de campanha, mas, ao invés disso, como demonstra o fragmento a seguir, criou uma proposta de salário referência, o qual, ao invés de elevar o salário da categoria, diminuiu ainda mais, provocando uma queda violenta no poder de compra desses trabalhadores, era uma proposta para a Rede Estadual de Ensino (REE), porém afetou de forma direta os professores do município de Campo Grande.

De acordo com a ACP (2022, p. 147):

Em 1989, os professores sofreram um grande prejuízo com a criação de um salário de referência, iniciativa do governo federal, no lugar do salário mínimo, como era normalmente no processo de negociação. O salário referência era muito menor do que o mínimo, esse fato provocou uma queda brusca no poder de compra da categoria. Por isso, nos corredores das escolas, a conversa era que uma greve estava sendo preparada para abril ou maio.

A ideia ganhou asas e criou alguma preocupação na prefeitura de Campo Grande. No processo de negociação coletiva, marcada para maio, o prefeito Lúdio Coelho ofereceu uma proposta (abono) até que houvesse condições de formalizar um aumento geral em junho. Como era algo provisório, a categoria decidiu aceitar com alguma reserva, pois não sabia o que viria pela frente. Lúdio e seus técnicos foram à ACP debater com os professores a proposta da prefeitura.

Em junho, conforme acordado, os professores procuraram o poder público para tratar do novo piso salarial. Não houve resposta. A direção da ACP propôs deflagrar greve logo após o recesso de junho. A decisão foi tomada na ACP. Caso até o fim das férias a Prefeitura Municipal não reajustasse os vencimentos, os educadores prometiam parar. Claro que era jogo da categoria. O ano de 1989 foi também de muita dificuldade para a ACP.

As políticas de Marcelo Miranda e Lúdio Coelho não permitiram avanços efetivos no salário dos funcionários. Essa não era uma realidade apenas de Mato Grosso do Sul. O quadro político do Brasil não permitia avanços nas relações de trabalho, era o fim do melancólico governo Sarney.

Como apresentado na citação acima, ao longo de boa parte da sua existência como Associação, a preocupação central era com os pagamentos/salários dos professores. De maneira que, apesar da troca de representantes na diretoria, as pautas centrais eram o reajuste, a reposição salarial e os eventos para arrecadação de recursos para as reformas e manutenção dos espaços físicos da ACP.

Em 1990, ocorre a reeleição do professor Elto Valério e a pauta de início de ano eram os reajustes salariais. De acordo com a Ata 001/90 de fevereiro de 1990 (ACP, 1990), a primeira do ano e a primeira da diretoria reeleita, a assembleia teve como pauta central a reposição salarial da Rede Municipal de Ensino (REME). A ACP convoca os professores para conhecer e debater as propostas que seriam incorporadas ao projeto de negociação coletiva referente àquele ano, sendo que a assembleia aconteceu no período noturno com a presença de centenas de trabalhadores da educação. A preocupação da direção da entidade era com o fato de que a negociação estava agendada para março. Somava-se a isso a necessidade de boa tratativa para repor as perdas de 1989.

Mesmo com a deliberação da assembleia de negociação com o governo municipal, as atas de fevereiro e março (ACP, 1990) eram para avaliar os avanços com o governo municipal e também com o governo do estado, pois a situação dos professores estaduais não era diferente daquela do município. Dessa forma, de acordo com a Ata de n. 15 de 23 de abril, a categoria da Rede Estadual decide pela paralização mesmo que nem toda a rede tivesse aderido. Ao que deixa transparecer nas atas é que as duas redes entraram em greve simultaneamente.

Dessa forma, localmente, a ACP lutava para manter os direitos adquiridos e conquistar outros, assim como outros sindicatos no país. Por meio da negociação coletiva, a ACP (1990) pretendia avançar nas conquistas dos direitos referentes à carreira, à realização de concurso público para o magistério, entre outras pautas pontuais que alteravam as condições de ingresso e permanência no magistério. De acordo com o *Correio do Estado* (1990, p. 6):

Antes de ingressar na Justiça contra a greve dos professores, que entra hoje em seu 25º dia, a Prefeitura de Campo Grande vai aguardar o resultado da votação, pela Câmara Municipal, do projeto que reajusta os salários dos servidores em 35%. A decisão foi tomada depois que os professores anunciaram a formação de um “lobby” para pressionar os vereadores a modificar a redação original do projeto, que deve ser colocado em votação na manhã de hoje. Os professores, que decidiram ontem manter a greve, querem que a Câmara retire do texto a parte que a prefeitura considera que os 35% zeram a defasagem existente entre os aumentos reais já concedidos e a inflação acumulada no período de dezembro de [19]88 a setembro de [19]90. A Prefeitura, disse Osmar Ferreira Dias, desde o primeiro dia da greve, vem estudando formas legais de pôr fim ao movimento. Contudo, afirmou, o

Executivo vem optando por agir com cautela, já que não pensa em criar arestas com os servidores ao mover um processo de ilegalidade da greve antes de esgotadas todas as alternativas de negociação.

Assim, a greve teve um período longo e foi encerrada pela categoria, após várias perdas na justiça e alguns avanços nas negociações. Os profissionais da educação decidiram suspender a greve em 19 de outubro de 1990 e a suspensão deu-se porque a Câmara de vereadores aprovou o reajuste dos professores.

Um fato a ser observado é que os registros dessas ações não aparecem de forma clara nas atas, as reportagens encontradas desse período mencionado (1990) foram por meio da imprensa externa, dificultando assim o acesso às informações.

### **3.2 Principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP (1990 a 2020)**

A década de 90 é considerada um período de profundo refluxo do movimento sindical e, para a educação, não foi diferente, pois as reformas educacionais possibilitaram um esvaziamento do debate sindical e das lutas. As greves continuavam em vários estados brasileiros, inclusive em Campo Grande/MS. No segundo mês de 1990, com a nova diretoria reeleita, há uma convocação de reunião para debater greve, já que nem a prefeitura e nem o governo do estado pretendiam negociar com a categoria. De acordo com a Ata de 23 de abril de 1990 (ATA-ACP, 1990), a categoria dos professores da REME decide pela greve e, somente em 19 de outubro, decide retornar ao trabalho após um acordo. O Jornal *Correio do Estado* (1990, p. 5) apresenta a seguinte matéria:

Os professores da Reme decidiram ontem, em assembleia, retornar ao trabalho na próxima segunda-feira. A decisão foi tomada um dia depois de a Câmara Municipal aprovar emenda ao projeto de reajuste salarial dos servidores, obrigando a Prefeitura a gastar 75% do que arrecada com a folha de pagamento. Ficou acertado que não haverá desconto dos dias parados e que no início da próxima semana a Prefeitura discutirá a extensão da regência de classe, de 25%, para todos os profissionais da REME de 1º e 2º graus. [...] Elto Valério disse que a categoria entendeu que os avanços conseguidos já representavam “uma grande conquista” e que não haveria necessidade de o movimento se estender por mais tempo. A assembleia que decidiu pelo fim da greve começou às 14h, com a expedição da emenda ao projeto de reajuste salarial do funcionalismo enviado à Câmara pelo prefeito Lúdio Coelho, considerara pelo sindicato como sendo “a maior conquista” da categoria no movimento. Ao aprovar a emenda, os vereadores garantiram aos servidores um aumento de no mínimo 80% em outubro, contra os 35% oferecidos pelo prefeito.

É possível perceber que as greves por melhores salários continuaram nos anos posteriores. Por meio da análise das atas (ACP, 1990) desse período, tanto na rede pública municipal quanto na estadual de Campo Grande, as paralizações tinham como pauta reivindicação de melhores salários, reposição salarial e plano de cargo e carreira.

Não havia ações direcionadas ao debate de outros temas relacionados à educação, como a gestão democrática da escola e o plano de carreira, mesmo que tais direitos estivessem garantidos na Constituição Federal de 1988 e não efetivados na realidade das escolas públicas.

A esse respeito, vale indicar que, apesar das conquistas alcançadas pela categoria docente terem sido asseguradas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), por exemplo: a) a introdução, no Art. 206, Inciso VI, da gestão democrática da educação pública, na forma da lei; e b) a valorização do magistério por meio de planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, esses direitos não necessariamente foram efetivados. Nesse sentido, há inúmeras pesquisas que apontam a dificuldade de efetivação da gestão democrática no interior das escolas públicas. Sobre o ingresso e o plano de carreira do magistério, houve a demora de muitos municípios instituírem seus Planos de Carreira, como foi o caso de Campo Grande/MS que instituiu a Lei Complementar de n. 19 de junho apenas em 1998, apesar da LDB/9394 prever sua implementação nos entes federados.

De acordo com as atas 01 e 05 (ACP, 1992), as pautas da ACP, em especial no primeiro trimestre de 1992, trouxeram o debate sobre a municipalização do ensino do primeiro grau. Entretanto, esse debate não aparece com maior profundidade, apenas apresenta uma preocupação sobre o tema, na medida em que afetaria o trabalho e a contratação dos professores da rede estadual, pois a REE ofertava também as primeiras séries do fundamental I.

Em geral, a atuação da ACP nos três primeiros anos da década de 1990 foi caracterizada pela manutenção dos direitos conquistados, não foi possível identificar registros de outras ações, outras pautas além das reposições salariais. As atas das assembleias do período não deixam transparecer como aconteceu na prática os encaminhamentos, como os debates sobre: a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental; o Decreto de n. 5868/93, que tratava das eleições nas escolas estaduais; e sobre a tramitação da LDB, que foi pauta da assembleia do dia 1 de fevereiro de 1993. Porém, no que diz respeito a esse ponto específico, na REME, não há registros sobre essa questão da gestão democrática. Nesse quesito não ocorreu o efeito cascata de reprodução das ações do governo do estado refletir de imediato nos municípios. Pontos como esses, que possibilitaram mais adiante o debate sobre a gestão democrática nas escolas municipais, não foram adiante, foi, uma vez mais, deixada para trás, é o que as atas analisadas dessa época (1990/91/92/93) mostram.

No final de 1993, a diretoria, juntamente com a Assembleia Geral da ACP, tira como encaminhamento para o próximo período debater temas que consideravam centrais ao movimento sindical, além das pautas salariais que, com base nas Atas, são permanentes.

Os representantes das escolas apresentaram o que foi debatido nas escolas e, na sequência, a mesa diretora apresentou suas propostas, das quais muitas coincidiam com as das escolas. Sendo assim, foram aprovados, nessa assembleia, quatro pontos centrais: o primeiro ponto tratou das questões educacionais, item vem com 13 pontos específicos; questão estatutária, com 7 subitens; questões sindicais, 10 subitens; e questões nacionais, com 13 subitens. Foram diretrizes que possibilitaram que o sindicato de base pudesse atuar numa frente para além das questões salariais (abaixo a relação de cada ponto citado anteriormente).

No item intitulado “questões educacionais”, a categoria já pautava: as eleições para diretores nas escolas municipais; a criação de equipe para construir um currículo por núcleo educacional; a criação de núcleo de aperfeiçoamento pedagógico; zerar o déficit escolar; cobrar do governo do estado maior atenção ao segundo grau (a partir da LDB 9493/1996 denominado ensino médio); implantar cursos profissionalizantes por região de Campo Grande, com material didático e recursos para as escolas; cursos de pós-graduação para os professores; bolsas de estudos; oferta da disciplina de educação física para a pré-escola; grade curricular unificada; e oferta da pré-escola em toda rede pública (ATA ACP-MS, 1993).

Nas questões estatutárias, a categoria lutava para ter direito ao adicional noturno, tornar automático o adicional por tempo de serviço, ascensão funcional, abolir o requerimento e a avaliação de desempenho, aumentar o quadro de vagas da hora atividade e revisão do estatuto do Instituto de Previdência Social de Mato Grosso do Sul (PREVISUL) (ATA ACP-MS, 1993).

A categoria docente buscava, por meio da ACP, um plano de cargo e carreira; a reformulação do estatuto do magistério; a recuperação do piso salarial do magistério; a fiscalização dos repasses destinados à educação; as campanhas para melhorias dos atendimentos do sistema previdenciário; lutavam pela aprovação da LDB; realização de cursos regionais pela FETEMS, para garantir maior conscientização dos trabalhadores em educação; mobilização pela aprovação de legislações que assegurassem os direitos dos trabalhadores, conforme a Constituição de 1988 (ATA ACP-MS, 1993/4).

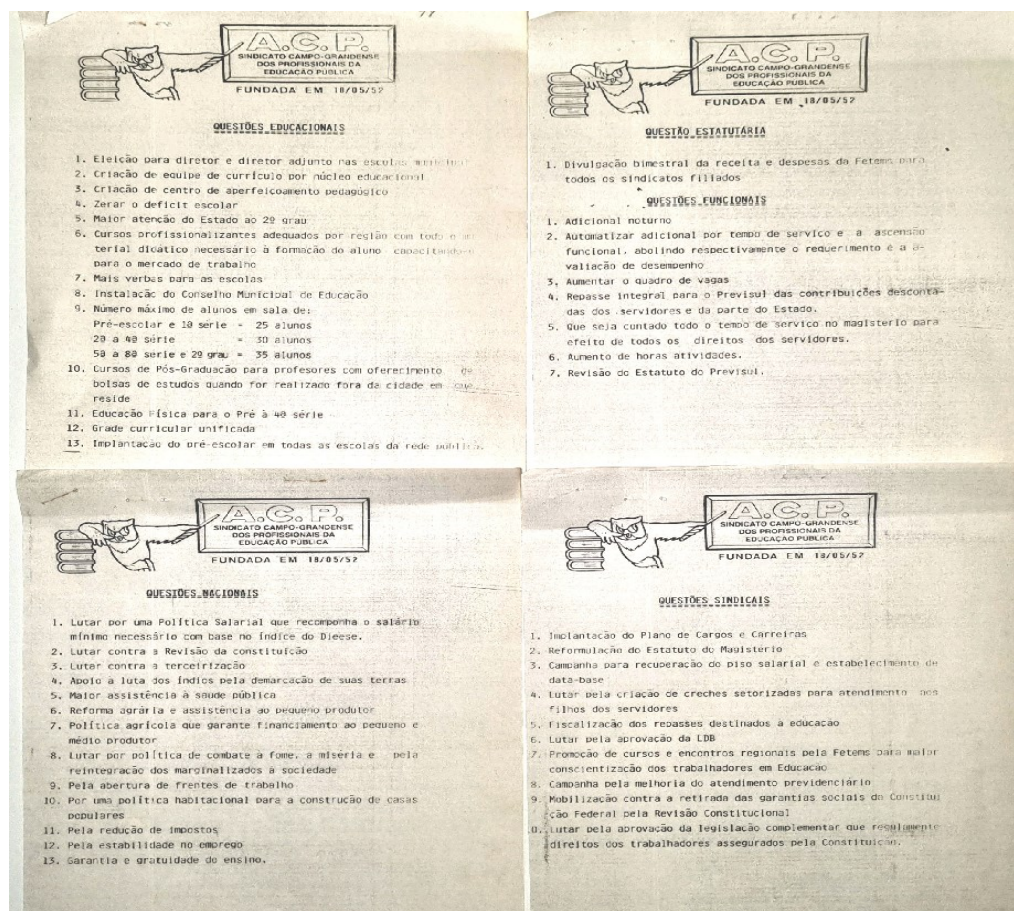
Em relação às questões nacionais, a categoria aprovou que o sindicato de base deveria lutar: por uma política de valorização do salário mínimo; contra a revisão da CF; contra a terceirização; em apoio à demarcação das terras indígenas; por maior assistência à saúde; em apoio à reforma agrária e assistência ao pequeno produtor; por uma política de combate à fome e à miséria; pela abertura das frentes de trabalho; por uma política habitacional para construção

de casas populares; pela redução de impostos e pela estabilidade no emprego e garantia de gratuidade do ensino. Essas pautas foram aprovadas por unanimidade pela assembleia.

Essa Assembleia, na qual foi tirado todos esses pontos, era uma assembleia mista, ou seja, tanto da REE quanto da REME. De maneira que é possível perceber que em alguns pontos se trata de todo o estado e outros pontos que atendem às pautas locais. Vale ressaltar que nesse período de 1992 a 1994, o país vivia uma profunda decadência, fome, desemprego, atraso nos pagamentos de salários dos professores, fatores que levam o sindicato a pautar pontos centrais, pois, direta ou indiretamente, interferiam nas políticas educacionais. Outro elemento que é possível analisar é que a própria categoria vivia em condições precárias, com baixos salários, falta de realização de concurso público, falta de moradia, falta de transporte, entre outros problemas enfrentados, levando a categoria a traçar um plano de ação para além da reposição salarial.

Abaixo, consta uma cópia das diretrizes aprovadas pela assembleia no dia 16 de setembro de 1993, anexada à ata de n. 60 (ACP, 1993).

**Figura 2 – Diretrizes aprovadas pela APC em 1993**



Fonte: ATA n. 60 (ACP, 1993).

Os meses seguintes e os anos que antecederam a aprovação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) foram intensos, pois, além de buscar pela melhoria salarial para a categoria, a ACP também precisava participar das questões nacionais, como da aprovação da LDB, que era um marco para a educação pública brasileira.

Durante o ano de 1993 foram realizadas diversas greves tanto da rede pública municipal quanto da estadual. A rede estadual inicia o ano em greve em todo o estado e, na capital, a categoria docente para massivamente, provocando impacto nas ruas. O jornal *Correio do Estado* (1993), na edição de 02 e 03 de março de 1993, apresenta a seguinte matéria sobre a paralisação da REME:

Em março de 1993, Calheiros liderou a paralisação dos professores da Rede municipal, quando cerca de 95% dos professores pararam as atividades, deixando 56 mil alunos sem aulas. A paralisação durou 24 horas e foi um protesto contra o índice de reajuste salarial anunciado pela prefeitura, da ordem de 64,9%. O movimento paredista foi para as ruas e praças da cidade. Um grupo de aproximadamente 80 professores se manifestou na frente da prefeitura. Esse evento foi marcado para coincidir com a negociação de uma comissão de representantes da categoria com o prefeito Juvêncio Cesar da Fonseca. Calheiros, logo após a reunião com o prefeito, conversou com a mídia sobre as razões da suspensão das aulas em caráter de advertência. “A categoria do magistério estava, até setembro, com 90,18% de perdas acumuladas. O índice oferecido pelo governo para julho e agosto foi de 64,9%, o que nas contas do sindicato deixou um resíduo de perdas de 16%, além da inflação de 36% registrada em setembro”.

De acordo com a Ata n. 47 (ACP, 1993), a Rede Municipal de Ensino inicia o ano letivo com paralisação, sendo a decisão bastante debatida e decidida em Assembleia.

A greve da rede pública estadual é deliberada também em fevereiro, de acordo com a Ata de n. 66 (ACP, 1993), e as matérias da imprensa da época, nesse caso o jornal *Correio do Estado* (1993, p. 7), de 04 de março e de 16 de março de 1993, assim a notifica:

À tarde, o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais em Educação (ACP), filiado à FETEMS, também realizou assembleia com cerca de mil associados. A sede do sindicato não comportou o número de professores presentes e muitos acompanharam as discussões do lado de fora, na varanda e no passeio público. Os professores da capital também não aceitam a proposta do governo e permanecem parados. O governo incluiu em sua proposta o abono dos dias parados em março, desde que houvesse retomo imediato. Mas a cláusula não surtiu efeito positivo.

[...] os professores reivindicavam três salários mínimos. O reajuste deveria compreender 136% de reposição das perdas salariais no ano anterior e mais 60% referente à inflação dos dois primeiros meses de 1993. O governo apresentou duas novas propostas para os professores e funcionários das escolas numa tentativa de debelar a greve da categoria. As propostas

incluíam o pagamento de antecipações salariais até maio, quando as negociações seriam retomadas. Os representantes do magistério rejeitaram as ofertas e determinaram a continuação da greve.

Após várias paralisações e greves da Rede Estadual e da Rede Municipal, a ACP ainda tinha que realizar, ao final de 1993, suas eleições internas, e o atual presidente decide compor com pessoas das chapas derrotadas no pleito anterior, trazendo então o professor Jaime Teixeira e Ronaldo Franco para compor com ele e, posteriormente, ambos se tornariam presidentes da entidade. Em 1993, foi eleita uma nova diretoria, a qual estaria na direção do sindicato durante o triênio de 1993 a 1996.

Com base nas pautas indicadas anteriormente neste capítulo, podemos inferir que os anos seguintes (1994/95/96) foram de intensas mobilizações da ACP, tanto do ponto de vista da luta por melhores salários como também pelas disputas das políticas educacionais, como as mobilizações para a aprovação da LDB 9394/1996 e, posteriormente, a criação do FUNDEF, o qual permitiria um maior investimento no ensino fundamental. A aprovação da LDB 9394/1996 foi um acontecimento importantíssimo para a ampliação do acesso à educação e reforçou o princípio da gestão democrática contidos na CF/1988, que são:

- Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
  - VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Analisando a citação acima e seus incisos, o princípio da gestão democrática do ensino público recebeu formalização mediante o inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988. É evidente que obtivemos diversos avanços com a Constituinte de 1988, com a presença do princípio da gestão democrática, porém, não podemos perder de vista que “[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação” (OLIVEIRA, 2007, p. 95). Dessa forma, esse mesmo princípio é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996 pelo, à época, Presidente Fernando Henrique Cardoso, reforçando o que já havia sido

posto na Carta Magna. De modo que o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estão elencados em 11 incisos, sendo oito deles cópia exata dos dispositivos constitucionais neles indicados, a saber:

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

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A aprovação da lei por si só não garante a sua efetividade, mas é preciso que a sociedade se movimente, busque formas de fazê-la ser cumprida e implementada. A implantação de mecanismos de gestão democrática nas escolas também não fora diferente.

De acordo com Souza (2009, p. 125-126):

A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos.

As movimentações nacionais que ocorreram nesse período (1997) refletiram positivamente nos sindicatos locais, e com a ACP não foi diferente, muito embora as atas das assembleias do período apresentem apenas as decisões de greves salariais, nesse mesmo ano, por duas vezes, foi encontrado nas atas o sindicato pautando junto ao governo municipal as eleições diretas nas escolas e conseqüentemente a gestão democrática delas. Outro fato interessante é que quando analisamos as reportagens das matérias da revista *Expressão*, que tem sua primeira edição lançada em abril de 1997, em suas páginas 11, 16, 17, 18 e 19, observa-

se temas centrais, como o debate sobre o Fundão, como era tratado o FUNDEF, a LDB, política salarial da REME e Eleições, Plano de Cargos e Carreira, entre outros temas. Ou seja, o que fica evidenciado na sistematização das pautas e das mobilizações da ACP é que os registros das atas não refletem todas as ações propositivas de enfrentamento com os governos municipal e estadual. Essas ações aparecem com mais clareza nas matérias jornalísticas e nos balaços feitos bimestralmente pela ACP e publicado no jornal *Expressinho* e na revista *Expressão*.

Durante esse período, a ACP, com sua nova diretoria eleita, novo prefeito, buscava de todas as formas avançar no debate da valorização do magistério, plano de cargos e carreira, debates e mobilizações sobre a LDB. Esse debate sobre as políticas públicas se materializa na revista *Expressão*, jornal expresso sindical, que é produzido mensalmente, com o intuito de informar e formar a categoria sobre os temas centrais, algo que, de uma forma ou de outra, não dava tempo para ser disseminado nas assembleias gerais. Assim, a ACP publica sua primeira revista *Expressão* em 1997, tratando do tema “LDB, Fundão, qualificação de professores”, entre outros temas.

Dessa forma, a primeira edição da revista trazia temas que eram centrais para o debate das políticas educacionais, os quais interferiam diretamente na organização da educação, pois as leis foram aprovadas, mas o seu cumprimento não aconteceu de imediato, a categoria teve que se mobilizar em atos e greves, debater e cobrar diurnamente dos governantes seu cumprimento. Vale destacar que essa primeira edição surge como um instrumento poderoso de comunicação, de informação e de formação para a categoria, pois era um momento de muitas disputas, de conquistas e, por essa razão, era preciso mobilizar o magistério para entender a conjuntura política do momento.

Na revista *Expressão* de abril de 1997, a primeira matéria busca debater a problemática e os dilemas que a sociedade brasileira vivia, os problemas da educação nacional e, sobretudo, os problemas da educação municipal e estadual, além das questões econômicas, como salários baixos, falta de infraestrutura e desvalorização completa do magistério.

Ao longo desses 30 anos (1990-2020), as lutas e as pautas da ACP foram sendo elaboradas de acordo com a conjuntura política local, estadual e nacional, no que diz respeito às pautas da educação. Com base em documentos, como as atas do período, as revistas e os jornais, o sindicato passa a ter uma pauta mais propositiva do ponto de vista político, em discutir a política educacional como prioridade e o sindicato combativo que deveria ir além das pautas salariais e festivas, isso se dá a partir da metade da década de 1990, permanecendo com essa postura até o final dos anos 2000. É possível perceber essa ação sindical mais combativa nas revistas e jornais analisados.

No ano de 1997, pós-LDB, a ACP publica três edições da revista *Expressão* e todas trouxeram temas como LDB, Fundão, Projeto Político-Pedagógico (PPP), dilemas da educação, Reforma Agrária, racismo, temas que são inerentes aos temas educacionais que precisam estar presentes no fazer pedagógico das escolas.

O ano de 1997 é o ano do limiar da LDB, as principais questões pautadas naquele ano, ano de criação da revista, estavam relacionadas à LDB e aos PCN's. Um ano em que a categoria de Mato Grosso do Sul enfrentava um total desrespeito com o magistério, salários atrasados, não cumprimento das leis postas e falta de investimento na educação. (Apresentar-se-á, na sequência, o editorial da terceira revista, que está postada acima, feito pelo presidente da ACP do período).

Os pontos que foram debatidos nessas edições apresentam como o sindicato buscava realizar o debate das questões macro da sociedade, tanto da educação quanto dos temas gerais, pois essas questões acabavam chegando à escola. Dessa forma, era preciso que o sindicato de base proporcionasse o debate com sua categoria, pois a educação não estava fora dos problemas sociais do país e do estado, pelo contrário, boa parte dos problemas socioeconômicos enfrentados no estado e no país refletem diretamente na educação e conseqüentemente na escola. Então, naquele ano de 1997, as quatro edições publicadas, ao que parece, tiveram um papel de comunicar os filiados e a comunidade em geral dos problemas sociais existentes no país e no estado e sobre a falta de investimento na educação e sobre a desvalorização dos professores da rede de ensino pública.

Vale ressaltar que essa preocupação com os temas centrais da educação brasileira e as mazelas existentes na sociedade foi debate durante meados da década de 1990 até os anos de 2008, de forma mais incisiva. Não que a ACP tenha deixado de fazer o debate, mas sua constância diminuiu.

No ano de 2008 é aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, do magistério para nível médio e até 40 horas, com a Lei n. 11.738, de 16 jul. 2008. Foi um marco histórico na educação brasileira, mas, antes disso, foi criado o FUNDEB pela Emenda Constitucional n. 53/2006, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Esses acontecimentos transformaram significativamente a educação no Brasil e, conseqüentemente, a valorização do magistério, pois estados e municípios passam a receber diretamente os recursos para a educação e para o pagamento dos profissionais da educação, de modo que esse recurso não pode ser desviado para outras finalidades.

Contudo, existir a lei não significava que a valorização chegaria sem luta e, dessa maneira, em Campo Grande, a ACP passa a pressionar a gestão municipal com reuniões, passeatas, exigindo o cumprimento da Lei do Piso. A revista *Expressão* de outubro de 2012 publicou uma matéria tímida que indicava que 12 professores foram às ruas cobrar da prefeitura o cumprimento desta lei devido ao fato de o prefeito de Campo Grande, Nelson Trad, não ter cumprido com o compromisso assinado, que é de implementar o piso para jornada de trabalho docente de 20h.

Em suma, todas as pautas ligadas à educação foram parte das pautas da ACP ao longo dos 30 anos analisados. Tanto as pautas da REE quanto as da REME foram acompanhadas e encabeçadas pela ACP em Campo Grande. Os debates e as mobilizações para a aprovação da LDB, do PNE (2001-2010), do FUNDEF (1996-2006), do FENDEB em 2007 e da CONAE (2010-2014).

Observa-se que, na maioria das atas, a pauta central era a melhoria do salário, como indicado anteriormente. Porém, nos anos noventa, com as políticas neoliberais sendo amplificadas no país, os trabalhadores, em geral, passam a adotar pautas positivas, que envolviam os interesses de toda a classe trabalhadora, de modo que na educação não foi diferente.

Os anos 2000 foi um período em que os trabalhadores da educação buscaram avançar cada vez mais sobre seus direitos, remuneração, ampliação da participação nas decisões das políticas públicas. É o período em que é eleito o primeiro governo popular, o qual buscou a ampliação dos serviços públicos, a criação do FUNDEB, e ampliou a cobertura da modalidade do ensino básico. O FUNDEF abarcava apenas o ensino fundamental, o FUNDEB vem para atender toda a educação básica. É uma década em que muito se avançou no campo da educação, a exemplo, a lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), alterando a lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

É um período de conquistas jamais vistas para a educação e para a classe trabalhadora do magistério. Outro feito pela mobilização da categoria e das suas entidades representativas foi a lei que regulamenta o piso nacional do Magistério, com a lei 11.738/08, que garante a todos os professores e a todas as professoras da educação básica o direito a um salário digno. Embora muitos estados e municípios ainda não cumpram a lei, ela foi e é instrumento de luta e organização da categoria, pois parte dos repasses do FUNDEB é também para a manutenção da educação.

O que é possível evidenciar é que a materialização da gestão democrática na educação e na escola muito se deu principalmente pela insistência da entidade classista da educação. As leis foram criadas, mas infelizmente os governos não aplicaram a lei de imediato, e a presença do sindicato nesse processo foi e é imprescindível.

Pensar a gestão democrática é, sobretudo, pensar e construir concepções de participação, dessa forma, é possível compreender que partimos do pressuposto de que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, neutra e independente das pessoas. Pelo contrário, ela depende muito das experiências subjetivas dos envolvidos e de suas interações sociais, uma vez que é uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais, funcionários e integrantes da comunidade. Portanto, é preciso enfatizar tanto as tarefas quanto as relações humanas para atingir com êxito os objetivos da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Não perdendo de vista esse horizonte, a participação, o diálogo e a discussão são características inerentes à concepção democrático-participativa, a qual se baseia numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas por todos e não por uma só pessoa. Com isso, não se é retirado as responsabilidades de cada sujeito, a direção não deixará de ter sua responsabilidade e o corpo docente também não.

### **3.3 Gestão Democrática no Sistema Municipal de Ensino**

Neste ponto, buscaremos dialogar acerca dos meandros da gestão democrática na REME e o papel da ACP nesse processo. Porém, antes de discorrer sobre esse processo na REME, buscaremos trazer o processo de implementação de gestão democrática na REE. Sendo assim, traremos algumas informação e dados para descrever esse processo e como esses processos históricos, políticos e legislativos contribuíram para alavancar as eleições diretas da REME, com a implantação da lei n. 6.023/2018, no município de Campo Grande/MS.

No que diz respeito à gestão democrática no Mato Grosso do Sul, a implantação da eleição de diretor escolar e adjunto na rede pública estadual de ensino se deu por meio do Decreto n. 5.868, de 17 de abril de 1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1991), no governo de Pedro Pedrossian (1991), a qual regulamentou a primeira eleição para cargo de diretor escolar e colegiado escolar, com a Resolução/SE n. 682, em 29 de abril do mesmo ano, definiu mais alguns critérios para o exercício da função de diretor escolar.

Dessa forma, no mesmo ano da publicação do decreto, ocorre a primeira eleição para diretores e diretores adjuntos da REE. As eleições acontecem no dia 22/06/1991 e no mês

seguinte são eleitos os membros do colegiado escolar (FERNANDES, 1997, p. 70). De acordo com Bigarella e Alves (2015, p. 50 *apud* BERGAMO, 2022, p. 48):

Após a realização da eleição, as dificuldades apareceram: não tinham recursos financeiros disponíveis na escola, os gestores precisavam lidar com resoluções que delimitavam e impossibilitavam em alguns momentos suas atividades destinadas à função, não efetivando de fato a gestão democrática, pois tinham que atender às determinações da Secretaria de Educação através de resoluções destinadas ao cargo. Mesmo que o estado de MS tenha instituído a eleição para diretores em 1991, não garantiu que a capital do estado acatasse de imediato a eleição para diretores nas escolas municipais, portanto, prefeitos que assumiram a pasta do executivo da capital, a partir desse ano, optaram por uma gestão mais centralizadora, patriarcal, gerencial e vinculada às decisões do órgão central.

Mesmo que o estado de Mato Grosso do Sul estivesse avançando no aspecto da gestão democrática, Campo Grande sequer pautava a discussão, exceto em 1997 (ATA n. 46 ACP-MS, 1997), quando a diretoria pautou o tema, no entanto, o executivo local não deu importância, deixando o tema para trás.

De acordo com Bigarella e Alves (2015, p. 106), o governador Wilson Barbosa Martins (PMDB, 1995-1998):

Anunciou a gestão democrática como ponto básico das ações educacionais, com um entendimento reconfigurado, como fortalecimento de parcerias entre Estado e a iniciativa privada. Para tanto, foram elaborados alguns projetos, tais como: gestão democrática e a campanha Adote uma Escola. Com essa iniciativa, o governo pretendia elevar a qualidade de ensino.

Ao que parece a proposta do governador Wilson Barbosa Martins dá o pontapé inicial das parcerias público-privado (PPP), nas quais o governo estadual designa para as empresas parcerias a elaboração de projetos importantes e cruciais para a educação do estado, como os debates e projetos da gestão democrática.

Como é possível perceber, o Estado sai bem à frente no que diz respeito à implementação e ao cumprimento das legislações nacionais, como a CF, a LDB e o PNE, mais atrelado a isso o Estado também encerra as políticas gerenciais. De acordo com Bigarella e Alves (*apud* BERGAMO, 2022, p. 48):

Nota-se que, naquele período, os diretores das escolas estaduais de MS precisavam, para atuarem na função, realizar provas e cursos de capacitação com o objetivo de instruí-los para o gerenciamento das escolas. Deveriam

utilizar, nas escolas, estratégias focadas em produtividade, otimização de recursos, premiações e ações para alcance de metas.

Ou seja, a gestão democrática, implementada ainda na década de 90 em MS, vem com o objetivo claro de ser uma gestão gerencial e não de fato democrática e participativa. Fernandes (2008, p. 526) afirma que a gestão da educação básica sentiu um impacto grande, quando:

Em 1998, colocou-se para o estado, em regime de adesão com o Ministério da Educação, o programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), programa financiado bilateralmente pelo governo federal e o Banco Mundial. Dentre os programas que compõem o programa Fundescola, destaca-se para a gestão da escola o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja lógica pauta-se na gestão gerencial da educação que pode ser entendida como uma ação de modernização educacional que busca estabelecer uma nova cultura organizacional firmada sobre princípios de gestão estratégica e do controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, a eficiência e a eficácia.

A autora traz esses elementos de reflexão sobre os programas que são criados a partir de 1997. De fato, a implementação da gestão democrática não saiu da forma que as entidades que pressionaram e contribuíram para sua consolidação queriam, mas não podemos negar que com isso obtivemos avanços significativos.

No caso da gestão democrática em Campo Grande, essa, por sua vez, fora tardia e parcelada. Mas antes de aprofundar a questão da gestão democrática, tratar-se-á de alguns elementos sobre a estrutura do sistema de ensino público de Campo Grande, dividido da seguinte forma:

<b>ESCOLAS ESTADUAL</b>	81
<b>ESCOLAS MUNICIPAL 1º AO 9º</b>	82
<b>ESCOLAS MUN. RURAIS</b>	8
<b>ESCOLAS MUN. ED. INFANTIL</b>	106

**Fonte:** Produzida pela autora da dissertação, utilizando dados da SED e SEMED, 2024.

Assim, a rede pública municipal de ensino é responsável pelas seguintes etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental. No que diz respeito ao sistema de

ensino do município, este foi instituído pela lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007, que dispõe sobre o Sistema de Ensino no Município de Campo Grande/MS e dá outras providências (CAMPO GRANDE, 2007), traz, no art. 2º, a composição do Sistema Municipal de Ensino, destacando:

**I - Órgão Central:**

**a -** Secretaria Municipal de Educação;

**II - Órgão Colegiado:**

**a -** Conselho Municipal de Educação;

**b -** Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;

**III -** as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

**IV -** as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

**V -** outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico.

Essa lei tem por finalidade normatizar e acompanhar as ações educativas, vale ressaltar que “o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS foi criado pela Lei n. 3.404/1997, revogada pela Lei n. 4.507/2007, que estabelece, em sua composição, a criação do Conselho Municipal de Educação/CME” (NOGUEIRA; PASSOS; PEREIRA, 2018, s/p), do qual o CME é peça indispensável nesse processo de gestão democrática.

Campo Grande normatiza seu sistema de ensino, regulamenta, aprova seu Plano Municipal de Educação (PME) e segue as orientações do PNE, o qual em sua meta 19 estabelece o seguinte:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 313).

Ou seja, o município de Campo Grande ficou, desde 1988, descumprindo, de forma deliberada, as orientações das legislações nacionais. De acordo com Oliveira, Bolson e Dantas (2010, p. 355 *apud* BERGAMO, 2022):

No entanto, o que se observa, em muitos casos, são parcerias entre municípios e institutos privados que realizaram a formação para gestores, promovendo avaliação e seleção para o cargo, sem consulta pública à comunidade, como

foi a situação vivenciada no município de Campo Grande/MS, nos anos de 1990.

Durante os anos de 1988-1990, no município de Campo Grande/MS, a gestão escolar foi baseada em princípios de gerenciamento de processos e de setores dentro das instituições. Percebe-se que o modelo de gestão escolar e de prática educacional, neste município, é permeado por uma administração centralizadora, as decisões e o planejamento são praticamente centralizados na direção escolar, “[...] distanciando-se da perspectiva democrático-participativa [...], que materializam a gestão democrática”.

Em virtude dessa postura, a gestão democrática escolar, norteadada no mecanismo de eleição direta para diretores escolares, no município de Campo Grande/MS, demorou trinta anos após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) para que ela se tornasse lei no município, deixando a cabo do chefe do executivo a escola dos diretores e diretoras, descumprindo totalmente as leis que orientam a gestão democrática, tornando assim o cargo para diretor um cargo político ou comissionado. Atualmente, a lei n. 6.023, de 15 de junho de 2018, o município de Campo Grande/MS dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores (CAMPO GRANDE, 2018), deixando de fora os CEINFs – Centros de Educação Infantil, os quais passaram a ter direito de eleger seus diretores e diretores adjuntos em 2023, o que fora votado foi uma Emenda de número lei 11.145/23, que altera a lei n. 6023, de 15 de junho de 2018, que institui a Gestão Democrática e dispõe sobre eleição direta dos diretores e diretoras das unidades escolares e dos centros de educação infantil da REME (Rede Municipal de Ensino).

Vale ressaltar que mesmo que a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) exalte o princípio de gestão democrática nas escolas brasileiras, em seu texto, há uma brecha, a qual delega aos sistemas de ensino a sua implantação. Sendo assim, Campo Grande protelou do jeito que pode a implantação da gestão democrática nas escolas municipais.

Desde 2013, a ACP buscou retomar as discussões com a implementação da gestão democrática nas escolas, de maneira que foi criado um grupo de trabalho para elaborar a minuta e conseqüentemente o edital. No entanto, as discussões foram paralisadas no início de 2015, em virtude do movimento grevista daquele ano que durou 3 meses, suspendendo assim qualquer pauta que não fosse a reposição salarial e o cumprimento da lei do piso para 20h, como consta nas atas de 2013, 2014 e 2015.

Destaca-se ainda que a implantação das eleições de diretores nas escolas municipais ocorreu tardiamente em 2018, principalmente, se comparado à promulgação da CF/1988 e à efetivação dessa prática na rede estadual de ensino público do estado de Mato Grosso do Sul.

O município de Campo Grande não tem muitos registros de movimentação da comunidade escolar para o debate, todos os debates, como audiência pública, reuniões com secretaria de educação, chefe do executivo, tudo isso foi coordenado e organizado pela ACP, e com pouca participação dos diretores das escolas. Em virtude dos assédios sofridos por professores por parte de alguns diretores, a ACP publicou uma nota repudiando o assédio e cobrando a realização das eleições diretas na REME.

Segundo os relatos presentes na Ata de n. 54 (1997), o então prefeito de Campo Grande, André Puccinelli (1996-2000), declarou que “existe três mentiras na nota assinada pela ACP, sobre a eleição direta, ele disse ser inconstitucional, mas que existe uma possibilidade de negociar”. A menção sobre eleição direta na REME parou nisso e durante os anos de 1997, 1998 e 1999 não se debateu e nem foi colocado em pauta a questão das eleições diretas na REME.

Apesar da CF/1988 estabelecer o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, conforme indicado anteriormente, o município de Campo Grande passou praticamente toda a metade da década de 1990 sem debater de forma profunda os mecanismos pelos quais ela se efetivaria, incluindo nesse debate as eleições diretas de diretores nas escolas.

A LDB 9394/1996 reitera o princípio da gestão democrática em seu Art. 3, Inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996) e esclarece que os estados e os municípios deverão regulamentar suas legislações para então aplicar a gestão democrática na forma da lei.

O Art. 14 da LDB 9394/1996 determina que:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

À vista disso, há uma brecha na compreensão de gestão democrática nas escolas, nos sistemas de ensino, pois cada ente federado pode interpretar à sua maneira a implantação desse princípio, exceto no que se refere à obrigatoriedade de instauração do conselho escolar e participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógica da escola.

A não precisão sobre a definição dos mecanismos necessários à efetivação do princípio da gestão democrática e o silenciamento sobre a eleição de diretores fez com que, no município

de Campo Grande, esse tema não fosse debatido e considerado anticonstitucional pelo prefeito André Puccinelli (1997), como indicado anteriormente.

De acordo com Souza e Pires (2018, p. 69):

Ou seja, a LDB informa que GD é objeto de regulamentação nas normas de cada sistema de ensino, desde que estejam garantidos os dois tópicos indicados nos incisos I e II, os quais tomam como referência a noção de participação como elemento emblemático da democracia, sem, porém, detalhá-la para além do exposto nos itens.

Tal participação é compreendida em duas frentes, uma interna à escola, com a ação dos trabalhadores da educação na elaboração do projeto da escola e, de outro lado, externa, com a inclusão de pessoas da comunidade na qual a escola está inserida na composição e funcionamento dos conselhos escolares.

Nada mais é tratado sobre a GD da educação básica nessa lei. E isto implicou, durante os últimos 20 anos, na composição das formas legais mais distintas e o quadro mais diferenciado sobre a matéria no Brasil, como veremos mais adiante.

As atas posteriores ao ano de 1997 não apresentam nenhuma discussão a respeito dos mecanismos para se efetivar o princípio da gestão democrática nas escolas municipais, não menciona as discussões sobre a atuação dos conselhos escolares e a representatividade e a participação da comunidade nas decisões escolares, a eleição de diretor e adjunto, a representação estudantil, e não questiona os meios de viabilizar a participação da comunidade nas decisões escolares, entre outros temas que poderiam avançar na democratização das relações de trabalho no interior das escolas públicas. É claro que a gestão democrática vai mais além da realização de eleições diretas, porém ela é um instrumento importante para a consolidação da gestão democrática da educação e das escolas.

Especificamente sobre a eleição direta para diretor escolar, compreende-se que ela não é garantia e nem a única forma pela qual a gestão democrática pode se efetivar. Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, essa discussão foi estimulada pela Federação junto à categoria docente da rede pública estadual de ensino e implantada desde 1991, cuja regulamentação da gestão democrática da educação foi regulada, em Mato Grosso do Sul, por meio dos decretos n. 5.686/91 e n. 7.227/93 (MATO GROSSO DO SUL, 1991/93). Em 1998 é aprovada a lei ordinária n. 7.040, de 1º de outubro de 1998 (MATO GROSSO DO SUL, 1998), que regulamentou os dois decretos, intuindo, assim, os demais órgãos de participação, além de regulamentar a gestão democrática do ensino público estadual e adotar o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

O que se percebe, por meio das análises documentais das atas da revista *Expressão* e das matérias jornalísticas acessadas, é que mesmo convivendo com essa experiência prática na REE, ao que parece, não foi um estímulo para a ACP coordenar essa discussão na REME.

Ao mesmo tempo em que a ACP, na sua representação da rede estadual, participava das mobilizações para a criação da lei estadual, estava apática no que diz respeito às eleições na REME. Era o mesmo sindicato, a mesma diretoria, mas, quando se tratava de eleições diretas nas escolas municipais, parece que se mudava de direção. De acordo com Rodrigues *et al.* (2013, p. 2010):

Um caso típico dessas diferenças se expressa na condução do movimento sindical pela direção da ACP em relação à eleição de diretor de unidades escolares. Enquanto que na rede estadual de ensino a eleição para diretor de escolas está em curso desde 1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1991), não obstante, tal processo ao longo desses anos tenha apresentado muitas contradições em razão das chefias do poder executivo estadual e das práticas estabelecidas pelas escolas (FERNANDES, 2010), no município de Campo Grande, ainda a nomeação de diretor de escolas tem sido prerrogativa do Prefeito. A mobilização promovida pela ACP entre uma e outra rede em torno dessa questão é distinta: quando conflitos se operam na rede estadual há mobilizações no sentido de garantir eleições de diretores. Para o caso do município de Campo Grande não há questionamentos do sindicato sobre eleição de diretores (SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2011), mas há, por parte da política educacional engendrada, o aprofundamento da meritocracia por meio de processos de certificações desde 2001.

O que se evidencia é que apenas a existência da lei não garante o direito ou sua aplicação. Se assim o fosse, Campo Grande já teria avançado na implantação da gestão democrática desde a promulgação da CF/1988. É preciso que os sujeitos interessados no processo estejam articulados e mobilizados para cobrar e fazer cumprir as legislações existentes na garantia de direitos. Dito isso, Campo Grande é a prova cabal de que a existência da lei não nos dará a sua implementação imediata.

A atuação da ACP, ao longo do período de 1997 até metade da segunda década dos anos 2000, e as discussões sobre a gestão democrática nas escolas municipais ficavam, de certa forma, no campo das discussões e debates entre sindicato e governo, não sendo assim possível avançar na constituição da GD.

Os documentos analisados, como as atas das assembleias e as matérias jornalísticas sobre o tema, não deixavam transparecer a importância da temática para a categoria (sindicato). O período em que o debate e as cobranças pareciam que avançariam foi nos anos de 2013 e, posteriormente, em 2015, no qual se chegou a elaborar uma minuta de lei como proposta.

Porém, em 2015, com o início das negociações salariais, as reuniões de discussão da gestão democrática nas escolas simplesmente pararam de acontecer.

Nesse sentido, é possível perceber que a implementação da gestão democrática nas escolas não deveria vir como uma sugestão e sim como algo obrigatório para que estados e municípios possam acessar recursos como do FUNDEB, FNDE, PDDE, entre outros programas federais de repasse de verbas para a educação. Afirmamos isso, pois, em Campo Grande, a cobrança da categoria por si só não impulsionou a implementação da gestão democrática nas escolas. O gestor do período implementa de forma parcial as eleições diretas, já que precisava ficar bem com parte da categoria, que neste caso era o sindicato.

É fato que só teremos uma gestão democrática constituída no dia a dia na escola, com a escola e para a escola. A gestão democrática não passa a existir de imediato, apenas com a aprovação de uma lei. Ela é uma construção diária, por meio de muita insistência e muita luta. A aprovação das eleições diretas nas escolas municipais de Campo Grande é apenas uma das etapas a serem cumpridas no processo de gestão democrática nas escolas e na educação.

Para de fato vivenciarmos a gestão democrática na educação de Campo Grande e nas escolas municipais, é preciso, antes de mais nada, mudar as práticas educativas, é preciso de fato envolver a comunidade escolar em todos os debates, em todas as discussões, não apenas para assinar as atas das decisões. Dessa forma, seria necessário uma divulgação massiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, construir uma efetiva participação dos educandos na elaboração dele, com a efetivação e a atuação dos órgãos de fiscalização, de participação, como APM, grêmios estudantis, colegiados escolares, conselhos de professores etc., por fim, “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (PARO, 2016, p. 33).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a atuação da ACP no processo de democratização da gestão da educação e da escola pública no sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS. O recorte temporal é de 1990 a 2020. O ano de 1990 é o período em que a ACP consolida-se como sindicato, deixando de ser uma associação. E o ano de 2020 é o período em que é aprovado o FUNDEB permanente e o segundo ano de “eleições diretas nas escolas” da rede municipal de Campo Grande, que foi instituída em 2018.

Analisar a atuação da ACP na constituição da gestão democrática da educação e da escola pública em Campo Grande, especificamente na rede municipal de ensino, tem como foco compreender a materialização da ação sindical como um instrumento de modificação dos espaços educativos.

O levantamento documental evidenciou que a ação sindical é imprescindível para o cumprimento e para a aplicabilidade das legislações que determinam a gestão democrática nas escolas e na educação. Vale ressaltar que pensar a gestão democrática da educação vai bem mais além que a existência das eleições, ainda que o instrumento do voto permita que a comunidade escolar, em seus vários segmentos, possa escolher quem irá contribuir na condução da gestão da sua unidade escolar. A eleição, como um dos mecanismos da gestão democrática, possibilita a participação direta dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Marx e Engels (1980, p. 11) afirmavam que a emancipação da classe trabalhadora deveria ser obra dos próprios trabalhadores e que a luta pela emancipação da “classe trabalhadora” não era e não é uma luta por privilégio e monopólios de classe, mas sobretudo pelo estabelecimento de direitos e deveres iguais e a abolição de todo domínio de uma classe sobre outra.

Dessa forma, a gestão democrática da educação e da escola pública só acontecerá quando de fato os sujeitos envolvidos, principalmente os trabalhadores da educação, estiverem conscientes da importância da efetivação do processo democrático na construção da educação pública.

Recorremos novamente a Marx e Engels (1980, p. 13) para discorrer sobre o objetivo da existência do sindicato na sociedade, na medida em que os autores afirmavam que o objetivo dos sindicatos, por vezes, estava limitado às necessidades das lutas diárias, às defesas contra a usurpação incessante do capital, em resumo, os sindicatos tinham, naquele momento histórico, a tarefa de cuidar basicamente dos problemas salariais, jornada de trabalho que, por si só, já era uma atividade necessária e legítima, pois enquanto existir o sistema atual, sempre deve existir trabalhadores organizados e mobilizados para contrapor. Os autores têm razão em afirmar a

natureza existencial, primária e fundamental dos sindicatos. Porém, os sindicatos são e foram peças importantíssimas na organização da classe trabalhadora.

A existência de uma gestão democrática na educação como um todo e na escola é crucial, pois permite que os sujeitos envolvidos possam, de uma forma ou de outra, participar da construção dos processos educativos e das tomadas de decisões no interior da escola.

Dessa forma, propor a gestão democrática e a autonomia dos sujeitos envolvidos nas decisões do rumo sobre os processos educativos existente na sociedade, assim como forma de organizar as relações de poder no interior da escola, não significa ausência de regras e organização, ao contrário, refere-se à deliberação de regras coletivas pelo conjunto da comunidade escolar.

Os objetivos da pesquisa, quais sejam, o de analisar como a ACP contribuiu na construção da implementação da gestão democrática nas escolas municipais de Campo Grande/MS e se as lutas desencadeadas pela entidade possibilitaram maior autonomia das escolas, depreende-se que as ações da ACP, ao longo dos 30 anos das legislações referentes à gestão democrática, contribuíram, entretanto, poderiam ter antecipado todo o processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas.

A pesquisa buscou analisar quais as principais lutas desencadeadas pela categoria docente na ACP entre os anos de 1990 a 2020 e em que medida as pautas da ACP têm contribuído no processo de democratização da gestão da educação e da escola pública municipal em Campo Grande/MS. Para responder às questões, foi realizada a análise documental em atas, registros jornalísticos, publicações em revistas, reportagens e os registros das diversas mobilizações que demonstram a atuação da ACP (1990-2020). Assim, foi possível analisar que as principais lutas estavam relacionadas a melhorias de salário, condições de trabalho, realização de concurso e garantia dos direitos adquiridos até então.

Nos anos de 1990, a atuação da ACP foi direcionada para garantir que o professorado do período recebesse seus salários arrojados ao menos em dia e que a reposição da inflação pudesse acontecer anualmente. Em meados da mesma década, a luta da ACP foi para cobrar do governo municipal de 1996 a 1999 o cumprimento da Lei do FUNDEF, de modo que os valores do fundo fossem repassados para os professores aumentando seus salários e a manutenção da educação básica, no caso o fundamental I e II. Esse período promoveu um avanço considerável na oferta do ensino, porém, a melhoria nas condições de trabalho, salarial e infraestrutura não aconteceram na velocidade esperada.

A promulgação do arcabouço legal em torno da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, como consta na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB

9394/1996 (BRASIL, 1996), não foi suficiente para promover a implantação da gestão democrática de modo que a comunidade escolar tome as decisões fundamentais sobre o rumo da escola, assim como as políticas educacionais sejam desenhadas com a participação da sociedade, educadores, estudantes, pais e responsáveis, sindicatos, movimentos sociais e outros sujeitos e organizações representantes da classe trabalhadora. Drummond de Andrade, em 1945, escreveu um poema intitulado “Nosso Tempo”, no qual afirma que “os lírios não nascem da lei”, ele também afirmou que “Meu nome é tumulto”. Quando ele diz “os lírios não nascem da lei”, quer nos mostrar que “os legisladores não podem decretar a felicidade” – ela é uma conquista diária, não uma dádiva, de modo que os/as trabalhadores/as precisam se mobilizar diariamente nesse sentido.

Por meio da análise dos dados com a pesquisa bibliográfica e documental, pode-se inferir que as pautas da ACP impulsionaram ao longo do tempo a implementação das eleições diretas nas escolas municipais de Campo Grande, ainda que tardiamente. É bem verdade que esse feito deveria ter acontecido em meados dos anos 1990, considerando que a rede estadual de ensino já o fizera, porém esse feito não refletiu de forma imediata nos municípios de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande também não foi diferente. Contudo, os documentos do sindicato não deixam claro os motivos de não ser pautado de forma mais incisiva a gestão democrática ao longo da atuação da ACP.

A pesquisa indicou que, em Campo Grande, a gestão democrática ficou restrita ao que determinava a LDB 9394/1996, ao serem criados os conselhos escolares e as APM's no interior das escolas públicas municipais. Entretanto, com base na pesquisa de Parron (2022), cabe esclarecer que apenas a existência formal desses órgãos não revela o grau de democratização das relações de poder nas instituições escolares, já que, em algumas escolas, eles são instrumentos formais que não avançam na participação da comunidade escolar na tomada de decisão sobre assuntos fundamentais da escola, principalmente pelo caráter centralizado da política educacional no município, na Secretaria Municipal de Educação e seus parceiros privatistas. A ausência de eleições para diretores escolares até 2018 revela a ingerência do poder executivo sobre as escolas, na medida em que é indicação deste a ocupação da função de diretor, provocando assim um esvaziamento da participação da comunidade na escolha do gestor escolar.

À vista disso, as eleições diretas na rede municipal de ensino aconteceram apenas no final de 2018, 21 anos depois da criação do Sistema Municipal de Ensino, deixando as EME's fora desse processo.

A ACP vivia um dilema, pois, como sindicato de base em Campo Grande, representa a Rede Municipal e a Rede Estadual de Ensino. Sendo assim, ao mesmo tempo em que ia às ruas defender a permanência das eleições diretas na rede estadual, quando os governos estaduais tentavam retirar as eleições diretas, ela também mobilizava sua categoria para garantir a permanência das eleições da rede municipal, como podemos ler na revista *Expressão* (2004).

Posteriormente, em 2007, o governo de André Puccinelli tentou acabar com as eleições diretas para diretores/as nas escolas e com as eleições dos colegiados das escolas estaduais, como podemos analisar na revista *Expressão* da ACP (2007). Nesse sentido, a ACP contribuía significativamente para o debate das eleições diretas na rede estadual, com seminários, palestras, matérias impressas para as escolas, com o jornal *Expressinho*, com temas extremamente importantes, envolvendo a educação pública e a escola pública. Entretanto, ao longo desse período de 2007 a 2012, de acordo com os documentos analisados, as eleições na Rede Municipal foram ficando sem um debate mais incisivo, caindo no esquecimento.

Vale ressaltar que mesmo não sendo implementadas as eleições diretas nas escolas municipais, a ACP não deixou de promover o debate da importância de uma escola e uma educação democráticas, em que fosse debatido diversos temas. Assim, ao longo da sua história e, com a redemocratização do país, o sindicato passa a ter uma postura mais ativa no debate da educação pública e das políticas educacionais. De maneira que, de 1990 em diante, a ACP assume um papel de sindicato combativo, indo às ruas, promovendo seminários com diversos temas, como racismo, educação e neoliberalismo, financiamento da educação, escola pública, democracia, currículo, entre outros temas.

Mesmo que o município de Campo Grande negligencie o cumprimento das leis vigentes, o sindicato buscou realizar o debate da gestão democrática nas escolas municipais, mesmo ela não existindo de forma efetiva, somente parcialmente.

Vale advertir que as atas das assembleias não refletem totalmente a ação sindical que a ACP promoveu e promove em Campo Grande/MS. Nota-se que o que colocou gente nas ruas foi a pauta salarial, porém, fica evidenciado que o debate da valorização profissional do magistério possibilitou e obrigou o sindicato a promover e participar das pautas que envolvem a promoção de uma educação emancipadora.

A análise documental não permitiu perceber, de forma mais profunda, quais foram as iniciativas tomadas pelas gestões da ACP de 1990 a 2020, no que diz respeito a cobranças e debates com o governo municipal sobre as eleições diretas. O período de registros mais precisos, documentados, arquivados, como mencionado no capítulo 3, foi de 2013 até início de 2015, quando é criada uma comissão que chega a elaborar um estudo sobre o que é gestão

democrática, um projeto e inclusive uma minuta de lei. Nos demais períodos, não foi possível encontrar muitos registros sobre todos os debates feitos em torno da pauta da gestão democrática na REME.

Marx e Engels (1980, p. 14) afirmam que “os sindicatos são indispensáveis nos conflitos entre o trabalho e o capital, são ainda mais importantes como força para suprimir e substituir o sistema de trabalho assalariado”. Em resumo, os sindicatos, mesmo com suas limitações, cumpriram e cumprem um papel extraordinário na organização da classe trabalhadora, eles foram imprescindíveis no combate às desigualdades no país, em barrar pautas que aprofundariam as desigualdades econômicas e sociais. É bem verdade que o sindicato, muitas das vezes, ocupam-se com as lutas locais, porém, na maioria das vezes, é a única força organizativa capaz de debater e se colocar como oposição às políticas neoliberais.

Diante dos acontecimentos socioeconômicos nos últimos anos, no Brasil, em Mato Grosso do Sul e especificamente em Campo Grande, o sindicato do magistério foi quem possibilitou pautar questões que envolviam o desmonte provocado pelas políticas públicas educacionais neoliberais, como as privatizações, reforma do ensino médio, reforma da previdência, lei da mordaza, entre outros temas, que, principalmente depois de 2016, foram pautados diariamente pelo governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e foram fortalecidas no estado e nos municípios por seu representantes.

Para tanto, a ACP, além da sua função imediata de resistência contra a retirada de direitos da classe trabalhadora nas dúbias manobras do capital internacional, atuou na organização da categoria dos professores em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, acreditando na construção da emancipação da classe trabalhadora, possibilitando a mobilização dos sujeitos envolvidos no processo de construção de um país mais justo, juntamente aos movimentos sociais, classistas e políticos de igual tendência. Essa deve ser a tarefa de qualquer movimento social, sindical, que busque a eliminação das desigualdades em todos os seus aspectos.

Enquanto existir desigualdades, é preciso lutar e resistir de forma organizada, mobilizando a classe trabalhadora. Assim, a ACP, como organização classista da classe trabalhadora no campo educacional, tem a tarefa e o compromisso político de pautar por uma educação para todos/as, pela educação pública e gratuita, a defesa de um Estado democrático de direito, pelo acesso e permanência das crianças e jovens nas escolas, pelo direito de oferta e acesso, permanência das pessoas que não conseguiram concluir a educação em tempo normal e pela valorização de todos os profissionais da educação, em especial os docentes que exercem a função de professor/a nas escolas da educação básica de Campo Grande.

Nesse sentido, a educação como um espaço de construção coletiva deve pautar por uma gestão democrática participativa e promover o diálogo político com a comunidade escolar. Dessa forma, o Estado também deve ser participativo, para criar mecanismos de participação popular em que as decisões sejam discutidas no âmbito da sociedade e do Estado. Cavalcanti (2015, p. 246) lembra que democracia e participação se apresentam no marco institucional da Constituição Federal de 1988 e “presume que tanto os governos como a sociedade devem preocupar-se com a formulação da política pública [...]”. É um princípio.

Portanto, a ideia de democracia que buscamos discutir neste trabalho é a de que a democracia deve ser compreendida sem separação entre o econômico e o político, como materialização de direitos e igualdade social. Assim, é tarefa do movimento sindical docente reivindicar juntamente com seus professores direitos sociais universais, cobrando do poder público sua implementação. Dessa maneira, analisando os objetivos propostos, pudemos verificar que a ACP contribuiu de forma direta para a implementação da gestão democrática na educação e nas escolas públicas da rede municipal de ensino. Mesmo que tardiamente, pois, ao longo dos anos de 1990 e nas primeiras décadas dos anos 2000, as políticas públicas da educação proporcionaram uma ampliação da participação social dos trabalhadores da educação e da sociedade civil organizada.

De todo modo, percebemos que os limites do sindicato são variados, principalmente quando os chefes municipais ou estaduais não aceitam e não implementam as legislações aprovadas pelo congresso nacional por meio das lutas e das pressões da classe trabalhadora. E no caso da ACP, sua participação no processo de implementação da gestão democrática nas escolas da rede municipal de Campo Grande foi fundamental, mesmo que tardiamente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Limites do sindicalismo**: Marx, Engels e a crítica da economia política. Bauru: Giovanni Alves, 2003.

ALVES, Giovanni. Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 15, p. 111-124, nov. 2000.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. L. C. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ANTUNES, R. L. C. Mundo do trabalho e sindicatos na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do novo sindicalismo brasileiro. **Transinformação**, v. 8, n. 3, p. 130-137, 1996.

ANTUNES, R. L. C. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ANTUNES, R. L. C. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004. vol. 5. p. 25.

BIASOTTO, Wilson Valentim; TETILA, José Laerte Cecílio. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul**: 1978–1988. Campo Grande: Ed. UFMS, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOITO JR., A. **O sindicalismo de estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1991.

BOITO JR., A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, SP: XAMÃ, 1999.

BOITO JR., A. A presença do sindicalismo na história política do Brasil. *In*: BOITO JR., A. (Org.). **O sindicalismo na política brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2005. p. 265-291.

BOITO JR., A.; Marcelino, P. O sindicalismo deixou a crise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000. **Caderno CRh**, Bahia, v. 23, p. 323-338, 2010.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CAMARGO, R. B.; JIACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 17, p. 129-167, jun. 2011.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2011.

CAMPO GRANDE. Lei complementar n. 19, de 15 de julho de 1998. Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de campo grande, e dá outras providências. *In*: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/ 2000, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, ago. 2001a.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria (sem n.) que entre si celebram o município de Campo Grande – MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil**. Campo Grande, 2001b (mimeo).

CAMPO GRANDE. Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002. Dispõe sobre o provimento de cargo de direção escolar e dá outras providências. *In*: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003a.

CAMPO GRANDE. **Resolução /SEMED n. 59, de 16 de maio de 2003**. Institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e dá outras providências. *In*: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/2003. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003b.

CAMPO GRANDE. **Terceiro termo aditivo celebrado em 1º de janeiro de 2004, ao termo de parceria celebrado em 24 jan. 2001**. Campo Grande, 1º de janeiro de 2004.

CAMPO GRANDE. **Lei complementar n. 97**, de 22 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. **Participação cidadã no contexto da reforma administrativa do estado de Pernambuco**. 2015. 259f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CORREA, Onivan Lima. **Sindicalismo docente em Mato Grosso do Sul: política salarial da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2013-2019)**. 2022. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CURY, C. R. J. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão democrática da educação: desafios a enfrentar**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-206.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

ENGELS, F.; MARX, K. **Sindicalismo**. Trad. José Roberto Marinho. São Paulo: CHED, 1980.

FETEMS. **Site da FETEMS**. Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/historico/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 517-534, set/dez. 2008.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Gestão Democrática da Educação no Brasil: a emergência do direito à educação**. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Relações Federativas e acesso educacional. Intercâmbio: Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil, ANPED/ GT 5 (Estado e Políticas Educacionais)**, Curitiba, 12 e 13 de agosto de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas histórico do Brasil**. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/governo-joao-goulart-1961-1964/mapas/greve-geral-de-5-de-julho-de-1962bancadas-dos-partidos>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEMUS, M. L. A. Democratização da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I**; tradução de Reginaldo Santana, 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTOS, Marcelo Badaró. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei n. 102 de 06 de junho de 1979**. Dispõe sobre o plano de carreiras do magistério e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Ano I, n. 108, Campo Grande, MS, 6 jun. 1979. Disponível em: [http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO108\\_06\\_06\\_1979.pdf](http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO108_06_06_1979.pdf). Acesso em: 05 set. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar n. 4, de 12 de janeiro de 1981**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Ano III, n. 505, Campo Grande, MS, 13 jan. 1981. Disponível em: [http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO505\\_13\\_01\\_1981.pdf](http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO505_13_01_1981.pdf). Acesso em: 05 set. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 5.868, de 17 de abril de 1991**. Dispõe sobre a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual de ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Ano XIII, n. 3033, Campo Grande: MS, 18 abr. 1991. Disponível em:

[http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO3033\\_18\\_04\\_1991.pdf](http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO3033_18_04_1991.pdf). Acesso em: 05 set. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOURA, Aline de Carvalho. A Educação e o alienado consenso à ordem do capital. *In: XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico - Realismo e emancipação humana. Um outro mundo é possível?* 2009, Niterói. XII Conferência Anual da Associação Internacional do Realismo Crítico, 2009. FUNDEB: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Edição Independente, 2005.

NOGUEIRA, K. F. P.; PASSOS, T. M. T. S.; PEREIRA, P. S. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS: uma possibilidade real de conhecimento. *In: Jornada Brasileira de Educação e Linguagem; Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras; Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 12, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 6 a 8 de jun. 2018. Anais...*, Campo Grande, p. 1-13, 2018.

NORONHA, E. A explosão das greves nos anos 80. *In: BOITO JUNIOR, A. (Org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 93-136.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. *In: OLIVEIRA D. A.; ROSAR, M. de F. F. Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, C. Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. *In: RESCIA, A. P. O. et al. (Orgs.). Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 93-103.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no consto da LDB. *In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) Gestão, financiamento e direito à educação*. 3. ed. São Paulo: Xamã: 2007. p. 73-81.

QUEIROZ, A. A. Movimento sindical: Passado, presente e futuro. *In: J. R. Inácio (Org.). Sindicalismo no Brasil: Os primeiros 100 anos?* Belo Horizonte: Crisálida, 2007. p. 19-44.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSSI, Waldemar; GERAB, Wiliam Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANDOVAL, S. **Os trabalhadores param: greves e mudança social no Brasil – 1945-1990**. São Paulo: Ática, 1994.

SANFELICE, J. L. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J.C.;

SANTOS, Dalvonete Aparecida dos; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SINGER, P. O processo econômico. In: REIS, D. A. (Org.). **Modernização, ditadura e democracia 1964-2010**. (v. 5). Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 198-231.

SOUZA, Â. R.; BRUEL, A. L.; PIRES, P. A. G. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar/abr. 2018.

SOUZA, Â. R.; BRUEL, A. L. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v.18, p. 111-128, 2017.

SOUZA, Â. R.; BRUEL, A. L. Sindicalismo Docente e a Gestão Democrática da Educação no Brasil. **Interações**, v. 12, p. 192-210, 2016.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**JOSEFA DOS SANTOS SILVA**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO**

**A ATUAÇÃO DO SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFESSORES (ACP)  
NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPO  
GRANDE (1990 – 2020)**

Campo Grande/MS  
2022

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta de projeto de intervenção refere-se à realização da conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a ser realizada em colaboração com o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública, considerando o tema da dissertação, que buscou analisar a atuação do sindicato Campo-Grandense de Professores (ACP) na democratização da gestão da escola pública em Campo Grande.

Cabe ressaltar que a gestão democrática da educação, da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. Com o objetivo final de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição, essa proposta fica incompleta se o princípio não se efetivar em práticas concretas nos espaços escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), confirmando esse princípio no seu art. 3º e reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino, de acordo com o art. 3º - inciso VIII.

A forma desta lei está diretamente posta no artigo 14. Consequente à educação nacional, reservou dois princípios que deverão ter caráter nacional e não poderão deixar de constar das normas estaduais e municipais sobre o assunto. Tais princípios, que constam dos incisos I e II do art. 14, dizem respectivamente: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

À vista disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, destaca, dentre suas metas para a gestão:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Nesse sentido o PNE apresenta as seguintes estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às)

representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Salienta-se que a construção do PNE e da gestão democrática foi uma construção coletiva, por décadas, muitos movimentos foram evidenciados, com o objetivo de lutar pela construção de uma sociedade democrática.

Considerando os avanços obtidos ao longo do tempo, percebemos que o movimento docente, por meio de seus sindicatos, conduziu dezenas de mobilizações, movimentos se intensificaram e contribuíram para o surgimento da nova política educacional. Algumas novas ações educativas foram evidenciadas e discutidas nessas décadas, nas quais movimentos lutavam para a superação das desigualdades no campo educacional, demonstrando que essas lutas foram necessárias, pois também este período foi marcado pela ausência de medidas para o campo educativo por parte do Estado.

Por isso, pesquisar a atuação do sindicato docente na busca da implementação dos princípios da gestão democrática e das condições para que ela se materialize no ambiente escolar é de suma importância, além de recorrer aos processos históricos de luta e mobilização dos movimentos sindicais ao longo da construção da política educacional no país.

Dessa forma, destacaram-se as lutas históricas dos/as trabalhadores/as da educação, cobrando e mobilizando a sociedade para construir uma gestão democrática e participativa, que atendesse aos interesses dos sujeitos envolvidos, da comunidade local em consonância com as legislações promulgadas, que buscavam uma nova forma de modernização e democratização do ensino. Portanto, há o objetivo de construir uma gestão de fato democrática e participativa na educação e nas escolas públicas, democrática enquanto princípio educativo.

A Constituição Federal de 1988 garante o princípio de gestão democrática do ensino público e é tratado em seu art. 206, inciso VI (BRASIL, 1988), colocando em pauta, por meio dos movimentos populares educacionais, a proposta de uma escola mais democrática, com envolvimento e participação dos segmentos da sociedade.

Diante disso, Oliveira (2013, p. 18) afirma que “[...] gestão democrática foi consolidada na Constituição Federal de 1988 como princípio norteador da gestão escolar”.

Todavia, a gestão democrática é um anseio dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com o objetivo de buscar um caminho para que a sociedade seja mais democrática, participativa e voltada para os avanços da educação pública e com qualidade social.

Diante disso, é possível destacar que o parágrafo único do art. 1º da Constituição Federal de 1988 afirma: “todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da nova Constituição, a participação das cidadãs e dos cidadãos avança no sentido de cobrar do Estado, do poder público sistemas democráticos, representativos, por meio do voto/eleição, valorizando a participação do povo. Vale ressaltar que a luta pela democratização da sociedade fez parte da luta pela educação pública, no que se refere a uma democratização da educação. Diante disso, Fernandes e Souza afirmam (2018 p. 2):

O fato de o princípio da gestão democrática do ensino ser um dispositivo constitucional, não se traduziu em garantia plena das unidades federadas acatarem de imediato sua implantação. Por isso mesmo, no território brasileiro, como são múltiplos seus sistemas de ensino em contexto federativo, as experiências de gestão de cada um destes sistemas e de suas unidades escolares também podem ser muito distintas.

Nesse sentido, foi possível perceber que Campo Grande viveu uma profunda morosidade para a implantação desse princípio no campo educacional, indo na contramão do que o estado de Mato Grosso do Sul vivia desde 1991, desconsiderando e descumprindo o princípio da gestão democrática, como preconiza o art. 205 da CF/88, na LDB em seus artigos

14 e 15 e o PNE/2014 em sua Meta 19, que determina um prazo para implementação das gestões democráticas, de modo que somente em 2018, de forma parcial, estabeleceu a lei 6.023/2018, instituindo a Gestão Democrática e dispondo sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares, exceto nas escolas municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Este projeto de intervenção contribuirá com a Direção da ACP, com seus representantes sindicais e comunidade escolar, com a comunidade acadêmica, cumprindo também com o requisito proposto pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UEMS.

## **2. JUSTIFICATIVA**

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, obtivemos resultados e reflexões quanto à atuação da ACP na consolidação da gestão democrática nas escolas municipais de Campo Grande, a partir de 2018, materializando todo o princípio que envolve a gestão democrática da educação e da escola pública.

Com a pesquisa documental, foi mostrado que, durante muito tempo, o sindicato ficou adormecido no que diz respeito às cobranças frente ao chefe do executivo municipal com a implementação da gestão democrática. Portanto, a gestão democrática parecia, para “os dirigentes sindicais de cada época”, secundária.

Neste sentido, a proposta de intervenção possibilitará que a atual gestão possa contribuir cada vez mais para o fortalecimento da gestão democrática, a qual perpassa as eleições para diretores e diretores adjuntos, fortalecendo cada vez mais as discussões e debates sobre a gestão democrática, princípios democráticos e formas de participação coletiva.

## **3. OBJETIVOS**

- Debater e discutir com os membros da diretoria da ACP sobre os limites do sindicato em cobrar e propor ao governo municipal a importância da implementação da gestão democrática nas escolas municipais de Campo Grande;
- Identificar os princípios para a efetivação da gestão democrática em duas escolas municipais de Campo Grande/MS.

## **4. PÚBLICO-ALVO**

Representantes sindicais da Rede Municipal de Ensino (REME) e da Rede Estadual de Ensino (REE).

## 5. METODOLOGIA

Buscando alcançar os objetivos propostos, a aplicação da pesquisa se dará em dois momentos:

- a) Realização de um seminário, para apresentar o resultado das análises feitas sobre a ação da ACP frente aos debates e à consolidação da gestão democrática das escolas e da educação pública de Campo Grande.
- b) Realizar rodas de estudos junto aos representantes sindicais que tenham interesse pela temática e membros da comunidade escolar, para debater e conhecer os limites e desafios da gestão democrática na escola e na educação.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). Gestão democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CAMPO GRANDE/MS. **Lei n. 6.023, de 15 de junho de 2018**. Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE), Campo Grande, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; SOUZA, Valéria Amorim. A Gestão da Educação no Município de Campo Grande: uma experiência tardia. In: **Anais Seminários Regionais da ANPAE: X Seminário Regionais da ANPAE Centro Oeste**. Campo Grande, MS. n. 3, 2018, Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/Capitulo01.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: Um embate entre o prescrito e o real**. 11. ed. Curitiba: Ed. Appris, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.