



**Democracia, cidadania e produção de um espaço público democrático em tempos de globalização: práticas discursivas entre estado-sociedade no movimento grevista da educação em Pernambuco (1987-1990)**

---

Maria Cristina Hennes Sampaio

Série: Produção Acadêmica Premiada



**Democracia, cidadania e produção de um espaço  
público democrático em tempos de globalização:  
práticas discursivas entre estado-sociedade  
no movimento grevista da educação em  
Pernambuco (1987-1990)**

---

Maria Cristina Hennes Sampaio

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

São Paulo, Junho de 2008

**Série: Produção Acadêmica Premiada**

## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITORA: Profa. Dra. Suelly Vilela

VICE-REITOR: Prof. Dr. Franco Maria Lajolo

### FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DIRETOR: Prof. Dr. Gabriel Cohn

VICE-DIRETORA: Profa. Dra. Sandra Margarida Nitrini

#### SERVIÇO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Eliana Bento da Silva Amatuzzi Barros – MTb 35.814

Projeto Gráfico

Dorli Hiroko Yamaoka – MTb 35.815

Diagramação

Erbert A. Silva – MTb 35.870

#### COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO ON-LINE

Presidente - Profa. Dra. Sandra Margarida Nitrini

Membros

DA - Profa. Dra. Rose Satiko Gitirana Hikiji

DF - Prof. Dr. Vladimir Safatle

DH - Profa. Mary Anne Junqueira (titular)

DH - Prof. Rafael de Bivar Marquese (suplente)

DL - Prof. Dr. Marcello Modesto dos Santos

DLCV - Prof. Dr. Waldemar Ferreira Netto

DLM - Profa. Dra. Roberta Barni

DLO - Prof. Dr. Paulo Daniel Elias Farah

DS - Profa. Dra. Márcia Lima

DTLLC - Prof. Dr. Marcus Mazzari

STI - Maurício Pereira Nunes

SCS - Dorli Hiroko Yamaoka

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

S192 Sampaio, Maria Cristina Hennes

Democracia, cidadania e produção de um espaço público democrático em tempos de globalização : práticas discursivas entre estado-sociedade no movimento grevista da educação em Pernambuco (1987-1990) / Maria Cristina Hennes Sampaio. - São Paulo : Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008  
175 p. (Produção Acadêmica Premiada)

Originalmente apresentada como tese da autora (Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001).

1. Sociolingüística. 2. Análise do discurso (Educação; Sociedade) - Pernambuco (1987-1990). 3. Linguagem (Aspectos sociopolíticos) - Pernambuco. I. Título. II. Série.

ISBN 978-85-7506-158-9

21ª CDD 417  
370.14

<b>Introdução</b> .....	09
<b>Capítulo 01</b>	
<b>O discurso no espaço e no tempo. Percursos teórico-metodológicos</b> .....	13
Democracia e cidadania em tempos de globalização .....	15
O papel da linguagem na construção discursiva de um espaço público democrático .....	19
Construção dialógica dos sentidos do discurso .....	23
O discurso no espaço da memória .....	29
Condições de produção do discurso .....	35
Práticas Discursivas na Compressão de Tempo e Espaço na Evolução Capitalista .....	37
Formação de classes como processo de capacitação para luta pelos seus interesses .....	45
Constituição dos <i>corpora</i> de arquivos .....	47
Abordagem de análise quantiquantitativa .....	51
<b>Capítulo 02</b>	
<b>Práticas discursivas no movimento grevista da educação em Pernambuco</b> .....	53
A construção da categoria “povo” no discurso populista .....	55
A posição do populismo no tempo e no espaço .....	63
Relação Estado-sociedade no populismo .....	67
Campanha eleitoral e eleição de Arraes em Pernambuco (1986): processo de organização do poder político .....	69
A trajetória do Movimento dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco .....	73
<b>Capítulo 03</b>	
<b>Tempo/espaço da (re)produção, tempo/espaço da cidadania, tempo/espaço histórico</b> .....	79
Diferença e alteridade no tempo/espaço da (re)produção .....	81
A representação da greve como o lugar da luta de classe pelo controle do espaço .....	85
Diferença e Alteridade no Tempo/Espaço da Cidadania .....	101
As práticas discursivas do governo, da mídia e do sindicato no âmbito de interesses políticos e econômicos .....	103
Diferença e Alteridade no Espaço/Tempo Histórico .....	161
Democracia e Cidadania: governo popular, Nova República, Estado-nação, globalização ...	163
<b>Considerações finais</b> .....	167
<b>Bibliografia</b> .....	173



## Resumo

O presente trabalho situa-se no âmbito dos significados de *práticas discursivas* inscritas em discursos institucionais sobre o movimento grevista dos trabalhadores em educação no estado de Pernambuco, na “Nova República” (1987 a 1990). São analisadas as práticas discursivas de três atores sociais: o Governo Miguel Arraes, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação e a Mídia. Estudou-se o processo pelo qual relações mais amplas de dominação política perpassam as práticas discursivas no âmbito institucional, procurando-se observar as características e as formas do intercurso social pelo qual o significado é realizado: as estratégias discursivas que as classes mobilizam na luta de classes para transformar seus projetos sociais em práticas discursivas socialmente relevantes para a viabilização desses projetos; como as práticas discursivas se formam e transformam no interior do interdiscurso; as posições de enunciação ocupadas pelos diferentes locutores nos discursos sobre o movimento grevista e a forma como tais posições determinam a constituição de práticas discursivas. Os *corpora* foram descritos e interpretados com base nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: de uma análise quanti-qualitativa (lexical, textual e discursiva); das idéias sobre dialogismo, interdiscurso e memória discursiva; do conceito de condições de produção na perspectiva de práticas discursivas e do processo de mudanças nas práticas políticas e econômicas na compressão de um tempo histórico no qual se situa a evolução do capitalismo e de espaços físicos e simbólicos através dos quais expressa e exercita seu poder; da formação de classes enquanto um processo de capacitação para a luta pelos seus interesses. Foram identificados e descritos: as formas de representação da *diferença* e da *alteridade* bem como as posições enunciativas e os papéis ocupados por cada um dos atores sociais no espaço de interlocução dos discursos institucionais sobre a greve, na perspectiva de tempo e de espaço de uma memória discursiva; os campos discursivos político e econômico e os espaços da (re)produção, da cidadania e o histórico. Concluiu-se que: as práticas discursivas do Sindicato, reivindicando o direito à participação na gestão governamental, ao contrário do Governo, politizaram o espaço de produção discursiva tanto do ponto de vista simbólico – pela ampliação da compreensão responsiva da cidadania – como prático – em direção a uma transformação das relações sociais políticas entre Estado e trabalhadores; a luta entre o movimento grevista e o Governo não resultou em conquistas econômicas mas favoreceu a capacitação organizativa e política dos trabalhadores; a relação estabelecida entre Governo-Sindicato não favoreceu a ampliação da democracia no sentido de possibilitar a participação dos trabalhadores na administração pública; a ação sindical não conseguiu mobilizar uma opinião pública favorável ao movimento grevista; o papel da Mídia consistiu muito mais em articular um jogo de poder e de controle do espaço público midiático do que contribuir para a sua democratização; o espaço público de livre debate não se limita, necessariamente, ao espaço midiático: ele é um espaço fragmentado que dá lugar à existência de diversos outros espaços públicos na vida social: profissional, associativa, sindical e popular.

Palavras-chave são: DEMOCRACIA, CIDADANIA, LINGUAGEM, GLOBALIZAÇÃO



# INTRODUÇÃO

Na literatura recente das ciências sociais<sup>1</sup> são muitos os estudos de pesquisadores que têm como objeto de reflexão a realidade contemporânea do Nordeste, na tentativa de configurar um quadro de mudanças das formas de dominação e das modificações das relações de trabalho que expliquem as defasagens econômicas, políticas e culturais que, ao longo do tempo, vêm sendo identificadas na região. Tais estudos colocam em discussão os processos pelos quais se constroem e reproduzem relações sociais no âmbito *das práticas de trabalho*, não apenas na sua expressão econômica (força de trabalho, remuneração, reprodução, etc), mas também através de elementos políticos e ideológicos no âmbito institucional – incluindo-se aí o Estado e as políticas públicas (sindical, salarial, etc) – e em outras formas de sociabilidade (relações familiares, culturais, etc) que configuram a organização das formas de sujeição dominantes no mundo do trabalho (SIQUEIRA; POTENGY; CAPPELLIN, 1997).

Se já existe uma produção de conhecimento razoável sobre como se constroem e reproduzem relações sociais na esfera do *trabalho*, no campo das ciências sociais, faltam, no entanto, pesquisas lingüísticas que abordem o tema sob a ótica de como se constroem, reproduzem e transformam relações sociais, políticas e econômicas *no âmbito da linguagem*, mais especificamente, das práticas discursivas, entendidas como uma forma de prática social<sup>2</sup>. Isso significa que as práticas discursivas são uma forma de ação através da qual as pessoas podem atuar entre si e em relação ao mundo. Com isso queremos dizer que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, partindo-se do pressuposto de que a linguagem é mediadora de relações sociais entre os homens. Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1988, p. 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”. Além de reconhecer que as formas do signo sofrem o efeito da organização social dos indivíduos e também das condições em que a interação acontece e que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1988, p. 36), ele chama a atenção para o fato de que o signo ideológico pressupõe também o confronto de interesses sociais que se reflete na luta de classes: “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1988, p. 46).

Nosso objeto situa-se, pois, no âmbito do estudo dos significados de *práticas discursivas* inscritas em discursos institucionais sobre o movimento grevista dos trabalhadores em educação no estado de Pernambuco, na “Nova República”, no período de 1987-1990. Trata-se, por conseguinte, das práticas discursivas de três atores sociais: o Governo do Estado de Pernambuco de Miguel Arraes, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e a Mídia. Considerando-se, pois, que é na esfera do trabalho que se tecem relações sociais, políticas e econômicas e que ela é construída pelo efeito mediador de relações sociais de naturezas diversas – entre elas, a linguagem, em sua materialidade lingüística e histórica – interessa-nos entender o processo pelo qual relações mais amplas de dominação política perpassam as práticas discursivas no âmbito institucional, ou seja, observando as “[...] características e formas do intercuro social pelo qual o significado é realizado” (BRAIT, 1997, p. 96) em relação às práticas discursivas instauradas pelos diversos atores sociais envolvidos.

---

<sup>1</sup> Um bom exemplo dessa frutífera produção sobre o assunto é a coletânea de estudos organizada por Siqueira, D.E. *et al.* (1997), sob o título *Relações de Trabalho, Relações de Poder*.

<sup>2</sup> As práticas sociais referem-se às ações exercidas pelos homens – nas esferas política, econômica e cultural – na sociedade. Na concepção marxista de discurso como *praxis*, as práticas discursivas são entendidas como uma *forma de ação social*. No presente estudo, as práticas discursivas são entendidas em um duplo sentido: (1) como uma *forma de ação social* (o discurso como prática); e (2) no sentido usado por Maingueneau (1996a, p. 67), quando “[...] trata-se de apreender formações discursivas como inseparáveis das comunidades discursivas que a produzem, de seu modo de emergência e difusão [...]”.

Estudar o movimento grevista dos trabalhadores em educação em Pernambuco pela ótica da formação de classe<sup>3</sup> significa: “problematizar os sindicatos como instituições que expressam, por um lado, um determinado nível de capacitação para a luta de classe<sup>4</sup> e, por outro, como um conjunto de práticas *discursivas*<sup>5</sup> que delimitam um certo terreno para a constituição e reconstituição de seus interesses” (CASTRO; GUIMARÃES, 1997, p. 62).

Uma análise dessa natureza, no entanto, não pode deixar de fazer referência a um duplo movimento teórico, necessariamente articulado, e que diz respeito: (1) ao processo de formação de classes como movimento de constituição de uma *consciência de classe* e de *transformação das classes* em coletividades organizadas para *o conflito* e *a luta por seus interesses*. Interesses que podem ser expressos por práticas discursivas; (2) às práticas discursivas enquanto expressão de interesses de classe os quais são formados na relação social instaurada no diálogo entre classes (representadas por três atores sociais) no decorrer do movimento grevista, partindo-se do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é constitutivamente dialógica. Esse diálogo diz respeito: “às relações que se estabelecem entre o eu (*sujeito e locutor discursivo*<sup>6</sup>) e o outro (*o ‘nós’ que corresponde à pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o ‘eu’ inclusive*<sup>7</sup>) nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. (BRAIT, 1997, p. 98) Isso não significa dizer que esse diálogo seja sempre simétrico e harmonioso, até porque nele confrontam-se valores sociais muitas vezes antagônicos e contraditórios.

Uma vez colocado que o movimento grevista é caracterizado por processos de *conflito social* e de *luta de classes*, faz-se necessário aludir ao significado que atribuímos à noção de *interesse*. Castro e Guimarães (1997), em seu estudo *Movimento Sindical e Formação de Classe – elementos para uma discussão teórico-metodológica*, reiterando Wright (1982), enfatizam o caráter relacional implícito nessa noção, ou seja, que há uma relação entre os interesses de um grupo de atores – poderíamos pensar, no presente estudo, no Sindicato dos Trabalhadores em Educação – e seu relacionamento social com outros atores – no nosso caso, o Governo do Estado e a Mídia. Em outras palavras, os interesses de um determinado grupo não são meros atributos derivados dele: são atributos derivados de seu relacionamento social com outros atores.

Partindo do pressuposto de que os interesses de nossos atores sociais são expressos por práticas discursivas, formulamos a seguinte hipótese: *as práticas discursivas sobre o movimento grevista, enquanto materialização de interesses de classe, são simultânea e contraditoriamente<sup>8</sup> o locus privilegiado de produção<sup>9</sup>, reprodução e transformação de relações sociais, políticas e econômicas.*

<sup>3</sup> A referência à classe não é tomada aqui no sentido da clássica divisão dicotômica entre proletariado e burguesia. A formação de classe é considerada num conjunto mais amplo de práticas de naturezas diversas – políticas, ideológicas e econômicas – que são expressas por lutas produzidas ao longo de todo um processo histórico-social, abrindo espaço para o surgimento de novas categorias de classes ou de frações de classe.

<sup>4</sup> Bihr, A. (1989, p. 249), em seu livro *Entre bourgeoisie et prolétariat*, ressalta a capacidade de uma classe (ou fração) de se formar através de suas lutas e de sua organização, tanto em relação a ela mesma, como em relação à luta contra outras classes: “não há classe sem luta de classes entre elas”, ou seja, “elas só se constituem em forças sociais distintas e autônomas no e pelo processo que as levam a se confrontar enquanto classes” (BIHR, 1989, p. 249).

<sup>5</sup> A inserção da palavra grifada é de minha autoria.

<sup>6</sup> A inserção das palavras grifadas entre parênteses é de minha autoria. A noção de sujeito é discutida no tópico *dialogismo e construção do sentido*, cap. 1. *Locutor discursivo* refere-se a quem se atribui um determinado discurso.

<sup>7</sup> A inserção do enunciado entre parênteses é de Dahlet, P. (1997, p. 69)

<sup>8</sup> Referimo-nos aqui ao caráter histórico da contradição, inspirados em Lefebvre, H. (1980), em *Une pensée devenue monde*, para quem as contradições sociais são históricas, não se reduzindo apenas ao confronto de interesses entre diferentes categorias sociais. Ao contrário, assegura Martins, J.de S. (1996, p. 22), em “As temporalidades da história na dialética de Lefebvre”, a contradição, em Lefebvre, pressupõe que “os desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades”, ou seja, na gênese das relações sociais encontram-se contradições não resolvidas, alternativas que ainda não se consumaram, necessidades ainda insuficientemente atendidas, virtualidades que ainda não se realizaram. Há um desencontro das temporalidades implicadas nas relações sociais que se opõem umas às outras, indicando que há sempre uma possibilidade à frente do real e do efetivamente realizado.

<sup>9</sup> A produção aqui não se refere à mera reprodução de relações sociais pela base econômica, mas efetivamente de relações novas, emergen-

Nessa perspectiva, nosso objetivo é analisar os significados das práticas discursivas sobre o movimento grevista em relação à forma como produzem, reproduzem e transformam os interesses de classe dos trabalhadores em educação de Pernambuco – *na compressão de um tempo histórico no qual se situa a evolução do capitalismo – e de espaços (físicos e simbólicos) através dos quais expressa e exercita o seu poder*. Por compressão tempo/espaço, Harvey (1998, p. 219) entende “os processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos”. O autor usa a palavra *compressão* por entender que a história do capitalismo caracteriza-se tanto por uma aceleração do ritmo de vida, quanto por um encurtamento das barreiras espaciais, dando-nos a impressão de estarmos vivendo numa *aldeia global interligada* pelas telecomunicações e por interdependências econômicas. Isso faz com que tenhamos “de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal”.

Esse enfoque teórico suscita algumas perguntas: (1) que estratégias discursivas as classes mobilizam na luta de classes – expressa pelos discursos sobre o movimento grevista – para transformar seus projetos sociais, ainda que amplos, em práticas discursivas socialmente relevantes para a viabilização desses projetos? (2) Como as práticas discursivas se formam e se transformam no interior do interdiscurso<sup>10</sup>? (3) Que *posições de enunciação*<sup>11</sup> são ocupadas pelos diferentes locutores nos discursos sobre o movimento grevista e como essas posições determinam a constituição de práticas discursivas?

Sendo o nosso objeto de estudo de natureza lingüística e social – as formas de construção, reprodução e transformação de relações sociais e políticas no âmbito de práticas discursivas – traçaremos as linhas gerais do quadro teórico no âmbito da análise do discurso e das ciências sociais que orientarão nossa análise.

A primeira parte de nosso estudo é dedicada ao processo de constituição do discurso e de suas condições de produção. No capítulo 1, discutem-se questões relativas ao texto como objeto das ciências humanas e a questão do método; dialogismo e construção do sentido; tema e significação; a compreensão como forma de dialogismo; avaliação social: acento apreciativo; pluriacentuação; heterogeneidade e memória discursivas: o primado do interdiscurso. No capítulo 2, discutem-se as condições de produção do discurso: (a) o conceito de condição de produção na perspectiva de uma prática discursiva; (b) práticas discursivas na compressão de tempo e de espaço na evolução capitalista; (c) formação de classe como processo de capacitação para a luta pelos seus interesses.

Após situar o quadro teórico geral no qual se insere a pesquisa, na segunda parte apresentamos o

---

tes, as quais, quando ligadas ao Estado, são produzidas através de sua ação, surgindo, assim, o que Lefebvre, H. (1977), em *De l'État*, tome III, *Le mode de production étatique*, chamou de *produção política da sociedade* que nasce com o processo de institucionalização, estendendo-se à sociedade inteira, modificando-a. O Estado institui a política, realiza-se nela, atuando como um centro de institucionalização e de decisões.

<sup>10</sup> Em nosso estudo, denominamos de *interdiscurso* “um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos, de épocas diferentes)”. Se considerarmos um discurso particular podemos também chamar de *interdiscurso* um conjunto de unidades discursivas com às quais ele entra em relação (Maingueneau, 1996a, p. 50-51). Para Fiorin J.L. (1999, p. 32; 34) “a interdiscursividade é um processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro.” Segundo ele, “há dois processos interdiscursivos: a citação e a alusão”. O primeiro, “ocorre quando um discurso repete as “idéias”, isto é, percursos temáticos e/ou figurativos de outros”. [...] O segundo, “quando se incorporam temas/e ou figuras de um discurso que vai servir de contexto (unidade maior) para a compreensão do que foi incorporado”.

<sup>11</sup> O termo *posição* é explicitado em Maingueneau, D. (1995, p. 69; 1996a, p. 65) com uma dupla acepção: o de uma tomada de posição; e o de uma ancoragem num espaço conflitual, marcando a ligação entre identidade discursiva e conflitos discursivos. A enunciação é tomada aqui como um *ato de linguagem*: “[...] ela é o centro da relação que se estabelece entre a língua e o mundo”. Ela não apenas “representa, através de enunciados, os fatos, mas constitui, ela mesma, um fato, um evento único, definido no tempo e no espaço” (MAINGUENEAU, 1996a, p. 37).

plano experimental, descrevendo, no capítulo 3, a constituição dos *corpora* de arquivos e os procedimentos metodológicos de uma abordagem quantiqualitativa.

Na terceira parte, descrevemos e analisamos os resultados de nosso estudo.

No capítulo 4, identificamos e descrevemos as formas de representação e construção da alteridade bem como as posições enunciativas e os papéis ocupados por cada um dos atores sociais envolvidos no espaço de interlocução dos discursos institucionais sobre a greve, na perspectiva de tempo e espaço de uma memória discursiva. A análise das posições ocupadas pelos nossos atores sociais no espaço de interlocução de seus discursos levou-nos a identificar uma posição em comum: a populista. Não obstante, para compreendermos essa posição, foi necessário apreender, de um lado, como as categorias espaço e tempo passam a estruturar as representações sociais de nossos atores (Governo e Sindicato), em relação à categoria histórica *povo*; e, de outro, como nossos atores organizam a si mesmos tanto em relação à estruturação e consolidação de um poder político quanto em relação à organização do movimento sindical da classe trabalhadora em educação em Pernambuco. Além disso, vimos como as categorias espaço e tempo em uma memória discursiva nos permitem apreender os usos ideológicos da categoria histórica *povo* bem como seus efeitos de sentido no embate dialógico das práticas discursivas de nossos atores. Nossa intenção, ao procurarmos caracterizar a posição populista de nossos atores sociais – Governo e Sindicato – não foi a de apenas compreender de que forma essa posição, representada pela evocação do *povo* no espaço de interlocução dos discursos institucionais – constitui a categoria histórica *povo* que atravessa discursos no espaço e no tempo, em diferentes épocas e conjunturas sociais e políticas ao longo do processo histórico no qual se inscreve o Governo Arraes e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Interessa-nos compreender, sobretudo, que significados essa posição populista irá conferir às práticas discursivas de ambos os atores em um momento político específico forjado pelas forças políticas que viabilizam a eleição de Arraes pela segunda vez ao Governo do Estado, em 1986. Significados que, ao materializarem a expressão de interesses de classes distintas e heterogêneas, podem reproduzir e/ou transformar relações sociais particularmente em relação ao movimento grevista dos trabalhadores em educação no período de 1987–1990.

No capítulo 5, descrevemos e analisamos as práticas discursivas de nossos atores partindo da construção de uma rede de relações discursivas e dialógicas na qual foram identificados os campos discursivos *político* e *econômico* e os *espaços* (MAINGUENEAU, 1984; LEFEBVRE, 1974) *da (re)produção, da cidadania (transformação) e o histórico*. Através desses espaços, procurou-se observar como os diversos atores (Governo, Mídia e Sindicato), em seus embates dialógicos, engendram seus espaços e tempos sociais na greve, descrevendo a sua gênese em meio às contradições e às relações de poder que permeiam o econômico, o social e o político. Analisou-se também como a greve é representada, no discurso sobre o movimento grevista, pelos nossos atores; que estratégias discursivas são utilizadas para a conquista de seus interesses políticos e econômicos; em que medida as práticas discursivas contribuem para politizar ou despolitizar as relações sociais na produção de discursos; como se dá a circulação dos temas dos discursos e que sentidos são construídos pelos acentos apreciativos dos atores nesse movimento de passagem de um espaço institucional/discursivo a outro. Articulou-se, ainda, no espaço histórico, o sentido do interdiscurso – produzido no confronto de práticas discursivas de nossos atores sociais, num tempo histórico (a “Nova República”) e num espaço geográfico (Pernambuco) definidos – a outros sentidos constituídos historicamente no curso do desenvolvimento de relações sociais entre os homens, na perspectiva das importantes mudanças que vêm ocorrendo na economia política, na própria transformação das funções do Estado e de seu relacionamento com a sociedade civil, da capacitação de classes (ou de frações de classe) para a luta pelos seus interesses, na compressão de tempo e de espaço na evolução do capitalismo em sua versão neoliberal globalizada.

# **CAPÍTULO 01**

**O discurso no espaço e no tempo.  
Percursos teórico-metodológicos**



## Democracia e cidadania em tempos de globalização

Desde a fundação dos Estados nacionais que se luta pela democracia. No entanto, ela “continua a ser um ideal a ser alcançado” (IANNI, 1995, p. 82) e, por isso mesmo, utópico, apesar de todos os governantes, sejam eles civis ou militares, eleitos ou impostos, defenderem, pelo menos em nível de retórica, conquistas democráticas. Especialmente na América Latina, a democracia ainda está ligada à uma certa *cultura política*: as heranças do passado, envolvendo práticas sociais e mitos que se mesclam no imaginário social. Para Ianni (1995, p. 84), o traço dominante na história política dos países latino-americanos ainda é a *cultura política não democrática* que “expressa o jogo das forças sociais e políticas” em determinadas conjunturas regionais, nacionais e internacionais. Escolhemos, pois, o cenário político de um país latino-americano – o Brasil –, e um estado da região nordeste – Pernambuco – “, marcado por estruturas políticas arcaicas, remanescentes do populismo, num período significativo de sua história, denominado ‘Nova República’”, como pano-de-fundo para analisarmos as práticas discursivas, travadas entre Estado-Sociedade, para a construção de um espaço público democrático. Trata-se das práticas discursivas de um Governo que se auto-denomina popular – o Governo Arraes – e do Movimento dos Trabalhadores em Educação, no período de 1987-1990.

A democracia contemporânea é indissociável da idéia do Estado-nação. Para Gómez (2000, p. 51), foi nesse espaço, “territorialmente delimitado e relativamente pacificado, que se desenvolveram ao longo dos dois últimos séculos as lutas pela democracia, a configuração de identidades e solidariedades sociais e as formas constitucionais e arranjos específicos de governo democráticos”. Nesse contexto, as discussões sobre tema têm se concentrado em torno das condições que promovem ou entravam a democracia de uma nação, a partir da análise das “relações entre atores e estruturas do Estado-nação” (GÓMEZ, 2000, p. 52). Isso significa que as democracias têm suas especificidades que as distinguem uma das outras e que as mudanças, pelas quais elas passam, estão relacionadas às estruturas internas e à dinâmica das sociedades nacionais, ou seja, à interação de forças que operam no Estado-nação (GÓMEZ, 2000).

Não obstante, o Estado-nação, em nível mundial, encontra-se em crise, fato que reabre questões que colocam em xeque as condições de independência e de soberania do Estado nacional. Segundo Fiori (2001), foi no início dos anos oitenta que a economia brasileira sofreu um choque violento com a alta da taxa de juros internacional e do preço do petróleo e a queda de suas exportações, ficando o país fora do sistema financeiro internacional. O diagnóstico da crise brasileira, nesse período, era sustentado pela crítica ao ‘populismo macro-econômico’ do período militar e pelo comportamento predatório de empresários que só visavam o lucro – idéias essas amplamente difundidas pela equipe econômica do Banco Mundial – e que sustentaram o realinhamento das forças dominantes locais com o poder internacional articulado em torno do Consenso de Washington (FIORI, 2001). Assim, a crise da dívida externa, cujos desdobramentos foram o estrangulamento financeiro do Estado e a escalada da hiperinflação no final dos anos 80, “Levou as elites políticas e econômicas a trocarem o projeto desenvolvimentista que sustentaram depois da 2ª Guerra Mundial pela nova utopia neoliberal da universalização e homogeneização da riqueza capitalista, através dos mercados globalizados e ‘auto-regulados’” (FIORI, 2001, p. 118).

Como resultado, o que se observa é que o fenômeno da globalização “tem produzido efeitos cada vez mais concentradores e excludentes em termos de riqueza, de renda e poder” e que as transformações sociais em curso têm atingido, de maneira perversa, “a soberania dos estados mais fracos e periféricos, [...] reduzindo-lhes a margem de manobra e governabilidade, [...] e transformando seus processos de abertura e liberalização política em verdadeiros simulacros democráticos” (FIORI, 2001, p. 118-119). A crise econômica argentina, que levou o país ao caos social em dezembro de 2001, obrigando o presidente Fernando De la Rúa a renunciar, é o mais recente e ilustrativo exemplo desse processo. Se existe algum lugar no mundo onde se possa “falar de estados fracos ou fragilizados pelo processo de globalização financeira” – diz Fiori (2001, p. 68), “este é o território dos chamados ‘mercados emergentes’, em particular na América Latina”. O que se observa nos países latino-americanos, segundo o autor (FIORI, 2001, p. 68), é a aplicação das mesmas políticas e reformas liberais que desregularam seus mercados, abriram suas fronteiras econômicas, “submetendo moedas e economias às decisões dos países centrais<sup>1</sup> e dos agentes financeiros privados globais”. Dessa forma, o Estado-nacional acaba perdendo autonomia na definição de seus objetivos nacionais e suas políticas públicas passam a ser controladas direta ou indiretamente pelo Fundo Monetário Internacional – FMI (FIORI, 2001). Este tem sido o caso do Estado brasileiro, no qual a elevada dívida externa confere uma ingerência do capital internacional na gestão da economia do país e que se fez refletir na condução das políticas governamentais nos últimos oito anos do Governo de Fernando Henrique Cardoso: privilegiava-se o econômico em detrimento do social.

Retomando a discussão sobre *governabilidade* e *reformas liberais* no âmbito do processo de *globalização*, Fiori (2001, p. 120) observa que é a partir da década de 80 que a acumulação da riqueza se transfere para o mundo das finanças<sup>2</sup>, como efeito de um processo iniciado na década de 70, com a mudança do regime cambial, seguido, na década seguinte, pela “desregulação dos mercados de capitais e a adoção generalizada das políticas deflacionistas e monetaristas”, às quais se somam as transformações do capital financeiro ocorridas na década de 60, lideradas “pelos fundos de pensão e de investimento de origem anglo-saxônica”. Não iremos nos deter na análise do funcionamento desse mecanismo de *acumulação financeirizada*<sup>3</sup>, que é bastante complexo. Interessa-nos, isso sim, compreender, como sugere Fiori (2001, p. 122), quais processos políticos viabilizam esse novo regime global, seus beneficiários e “as relações existentes entre mundialização, o novo regime de acumulação e as políticas públicas”.

É no final da década de 70, como resultado de decisões tomadas pelo G5<sup>4</sup> que a estabilidade monetária e o liberalismo passam a ser priorizados pelos governos centrais, com a adoção de políticas monetárias restritivas de combate à inflação que teve, como consequência, a alta da taxa de juros em todo o mundo que se manteve durante as décadas seguintes, constituindo-se em peça-chave do novo modo de acumulação financeirizada (FIORI, 2001). A elevação das taxas de juros, por sua vez, foi responsável pela desaceleração do crescimento econômico mundial, provocando, com o desequilíbrio e o déficit das contas públicas, as crises dos Estados, cujos efeitos se fizeram sentir no dismantelamento de suas políticas públicas (FIORI, 2001). A mundialização financeira não apenas favoreceu a divisão de renda para os rendimentos financeiros como também estrangulou os governos que promoveram inúteis

<sup>1</sup> A metáfora geométrica, que opõe o *centro* à *periferia*, é utilizada para descrever dois tipos de vínculos de um sistema espacial: aquele que comanda – o lugar onde “as coisas acontecem” – e aquele que se submete – ou seja, um lugar marcado “pela ausência de autonomia em matéria de decisão” (HUGON; KÉBABDJIAN; LÉVY, 1999, p.263)

<sup>2</sup> “A *globalização financeira* se caracteriza pela interconexão dos mercados financeiros, por um impulso de novos produtos financeiros e de mercados emergentes” (HUGON; KÉBABDJIAN; LÉVY, 1999, p.36)

<sup>3</sup> O termo é utilizado por François Chesnais, Xamã, 1998.

<sup>4</sup> Grupo das cinco grandes potências mundiais, integrado por Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos e Japão.

ajustes orçamentários, “responsáveis pela crescente ingovernabilidade dos estados, assim como de suas instâncias subnacionais de poder” (FIORI, p. 123). Como resultado disso, observa-se um processo de polarização crescente entre regiões, países e grupos sociais (FIORI, 2001, p. 124). O autor (Fiori, 2001, p. 131) chama a atenção também para o grave problema de governabilidade que se coloca para os países latino-americanos inseridos no regime mundial de acumulação financeirizada, particularmente no que diz respeito à capacidade dos governos nacionais de preservarem “condições mínimas da unidade territorial e solidariedade federativa de seus territórios”. Devido às novas regras de concorrência estabelecidas a partir desse modelo econômico, os governos para obterem “sucesso”, são obrigados “a aumentar as vantagens relativas de seus territórios”, reduzir as cargas fiscais, reduzir níveis salariais e eliminar as regulamentações dos mercados de trabalho (FIORI, 2001, p. 131). Esse tipo de comportamento acaba desencadeando um processo concorrencial antropofágico entre regiões, estados e municípios de um país, propiciando um terreno fértil para eliminar a solidariedade econômica “de cada espaço nacional e a fragmentação social dos próprios países” (FIORI, 2001, p. 132). A partir daí, a tendência é o acirramento de “guerras” fiscais e políticas entre os estados da federação, afetando a convivência e a solidariedade nacional, situação essa que, em países como o Brasil, pode assumir proporções preocupantes devido às disparidades na distribuição de renda e riqueza entre regiões e grupos sociais (FIORI, 2001). Ao mesmo tempo, “uma política de estabilização e ajustamento orientada para os equilíbrios macroeconômicos” reduz a capacidade de avalista da unidade territorial do Estado a qual dependeu, durante longo tempo, dos seus investimentos públicos e de políticas de descentralização econômica (FIORI, 2001, p. 132).

A crise do Estado-nação é, pois, um processo histórico importante para compreendermos as condições econômicas que estavam na base da redemocratização do país, a partir da Nova República, bem como os limites impostos pela conjuntura nacional e mundial à viabilização de um governo popular, como o proposto por Arraes em Pernambuco, que contemplasse os interesses econômicos e políticos da população em geral e, em especial, da classe trabalhadora em educação. Como observa Ianni (1995, p. 94), “o Estado-nação se constitui como um elo importante, mas subordinado, da reprodução do capital em escala internacional”: ele não apenas é o fiador das condições de produção e expropriação, como ele próprio se insere nelas. Nesse contexto, as relações de interdependência estabelecidas entre o Estado-nação e o capitalismo internacional colocam em risco não apenas a soberania da nação, mas também a do povo, limitando a emergência e a consolidação da democracia (IANNI, 1995, p. 95). Tanto mais o Estado for orientado pelos movimentos do capitalismo mundial, mais ele se afasta da sociedade e dos trabalhadores do campo e da cidade – daí a Ianni (1995, p. 97) afirmar que “a nação burguesa está em crise”: “a crise do Estado-nação é a do Estado burguês, do modo pelo qual ele se relaciona com a sociedade, o povo, o cidadão, os grupos e as classes”. Nesse sentido, conforme iremos observar ao longo de nossas análises, de fato, o Estado “organiza corporativamente as relações dos trabalhadores entre si e com o poder estatal”, como é o caso do sindicalismo brasileiro que já nasce sob a tutela do Estado; “transforma grande parte da questão social em problema de administração”; “dilui o povo em população, massa, multidão, com a assistência dos meios de comunicação de massas [...]”; “reduz o cidadão à cidadania administrada, tutelada, tolerada” (IANNI, 1995, p. 97).

Mesmo “diante da nação burguesa, atravessada pela ruptura entre as tendências mais profundas da sociedade e as diretrizes principais do Estado, o povo certamente se mostra diferente, estranho” (IANNI, 1995, p. 99). Uma diferença e uma estranheza que se dá no reconhecimento de sua condição de povo explorado e de uma cidadania tutelada. “E é a partir desse reconhecimento que emerge o seu protesto. A mesma estranheza embutida na alienação à qual se acha submetido é o solo do qual arranca a sua aversão, reivindicação, protesto, luta” (IANNI, 1995, p. 99).

As questões que se colocam agora são: existem margens de manobra dos Estados-nações para o cumprimento de seus compromissos sociais com a população e quais os significados que a democracia e a cidadania podem assumir face à globalização?

A relação Estado-globalização dá margem a dois tipos de discurso: um primeiro, que coloca em evidência as coações vindas do exterior e a decorrente necessidade de nos adaptarmos às exigências do mercado; a esse discurso se contrapõe um segundo, de caráter denunciatório, que considera os Estados-nações meros instrumentos passivos dos interesses capitalistas, preconizando não a adaptação, mas a ruptura, ainda que do ponto de vista moral. Por detrás da aparente oposição, o que ambos têm em comum é o fato de negarem “a autonomia possível do político face à riqueza e ao dinheiro” (HUGON et al., 1999, p. 61). Se não se pode deixar de reconhecer que as políticas dos Estados-nações sofram as coações vindas do exterior, dificultando, aos governos, o cumprimento de seus compromissos sociais, há de se considerar, como observa Hugon et al. (1999) que algumas margens de manobra podem ser encontradas tanto através da cooperação e coordenação de políticas em nível regional e internacional<sup>5</sup> como através da reformulação de alianças de classes sobre as quais, de forma mais ou menos implícita, as políticas econômicas são formuladas. Para os autores (HUGON et col., 1999, p. 62) trata-se “de escolhas políticas na democracia e da formação de uma vontade coletiva em torno de um projeto comum face à mundialização” o que, de certa forma, descredencia a utilização do argumento da globalização, muitas vezes utilizado pelos governantes, para justificar o não cumprimento de seus compromissos sociais com a população. Para Gómez (2000, p. 134), o grande desafio da democracia na atualidade consiste “em regular e tornar responsáveis processos e forças econômico-políticas que operam para além do único controle democrático existente, o territorial” e “resolver democraticamente problemas que afetam a todos – nos níveis local, nacional, regional e globalmente”. O autor (GÓMEZ, 2000, p. 134) conclui que “não basta ser cidadão da própria comunidade política”: “é preciso ser também, com um mínimo de direitos, obrigações e garantias institucionais, ‘cidadão do mundo’”, ou seja “um cidadão que tem acesso e é reconhecido como membro de comunidades políticas interligadas – a do Estado-nação, a de regiões supra-estatais e a da ordem global – exercendo assim cidadanias múltiplas e diversas”. Ainda que, no momento, uma democracia e cidadania planetárias possam soar utópicas, não se pode deixar de considerar a necessidade de se produzir novas formas de comunidades políticas – considerando-se que as comunidades políticas nacionais são cada vez menos deliberativas e que as grandes decisões se dão no espaço mundial – e de se contemplar novas dimensões de cidadania (local, regional, nacional, transnacional). O grande desafio parece ser, pois, como articular o espaço internacional e os domínios dos Estados-nações de modo a promover novas formas de solidariedade transnacionais.

---

<sup>5</sup> A União Europeia e o Mercosul – guardando-se suas respectivas especificidades – são dois exemplos de articulação supranacionais.

# O papel da linguagem na construção discursiva de um espaço público democrático

Na literatura voltada a temas sociais e políticos, vários estudiosos<sup>6</sup> têm se dedicado a refletir sobre os cenários da democracia no mundo e o seu futuro, tomando como referência os processos de transição societal vivenciados em diversos países no final do século XX. Tais estudos colocam em discussão a luta política pela conquista, consolidação e manutenção da democracia à luz das transformações impostas por uma nova ordem mundial e de suas contradições, reveladas pelo processo crescente de pobreza extrema de parte significativa da população no planeta, as diferentes formas que a democracia assume, em função do processo histórico particular de cada nação e da posição que ocupa no sistema mundial.

Não obstante, se já existe acumulado um razoável conhecimento no âmbito das ciências sociais e políticas acerca dos paradigmas mais gerais que têm caracterizado as sociedades democráticas, faltam estudos no âmbito da ciência lingüística que explicitem o papel da linguagem, entendida como uma forma de ação e, portanto, como prática social, para a construção discursiva de um espaço público democrático.

Nesta perspectiva, o presente estudo pretende desvelar, através das práticas discursivas entre Estado-Sociedade, as incoerências e dificuldades da *democracia real* vividas em um dos estados de maior atraso econômico e político do nordeste brasileiro – o estado de Pernambuco – no qual ainda convivem as tradicionais oligarquias políticas com os seus interesses particularísticos, uma grande massa de cidadãos com educação insuficiente e em estado de pobreza crônica, governos populistas e reacionários, de “esquerda” e de “direita”, que se sucedem, todos proclamando ideários democráticos e fazendo promessas jamais cumpridas, e combativos movimentos da sociedade civil organizada representados por organizações sociais e sindicatos de trabalhadores.

A pergunta que irá nortear nossa investigação é: como se constroem, reproduzem e transformam relações sociais, políticas e econômicas *no âmbito da linguagem*, mais especificamente, das práticas discursivas, entendidas como uma forma de prática social<sup>7</sup>? Para tentar responder a esta questão partimos do pressuposto de que as práticas discursivas são uma forma de ação através da qual as pessoas podem atuar entre si e em relação ao mundo. Com isso queremos dizer que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social e que a linguagem é mediadora de relações sociais entre os homens. Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1988, p. 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”. Além de reconhecer que as formas do signo sofrem o efeito da organização social dos indivíduos e também das condições em que a interação acontece e que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1988, p. 36), ele chama a atenção para o fato de que o signo ideológico pressu-

<sup>6</sup> Ver Boaventura de Souza Santos (1997), *Pela mão de Alice*; Norberto Bobbio (1997), *O Futuro da Democracia*; Jürgen Habermas (1993), *L'espace public*; Francisco Weffort (1996), *Qual democracia?*; José Maria Gómez (2000), *Política e democracia em tempos de globalização*.

<sup>7</sup> As práticas sociais referem-se às ações exercidas pelos homens – nas esferas política, econômica e cultural – na sociedade. Na concepção marxista de discurso como *praxis*, as práticas discursivas são entendidas como uma *forma de ação social*. No presente estudo, as práticas discursivas são entendidas em um duplo sentido: (1) como uma *forma de ação social* (o discurso como prática); e (2) no sentido usado por Maingueneau (1996, p. 67), quando “[...] trata-se de apreender formações discursivas como inseparáveis das comunidades discursivas que a produzem, de seu modo de emergência e difusão [...]”.

põe também o confronto de interesses sociais que se reflete na luta de classes: “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1988, p. 46).

Iremos nos deter no âmbito do estudo dos significados de *práticas discursivas* inscritas em discursos institucionais sobre o movimento grevista dos trabalhadores em educação no estado de Pernambuco, na “Nova República”, no período de 1987-1990. Trata-se, por conseguinte, das práticas discursivas de três atores sociais: o Governo do Estado de Pernambuco de Miguel Arraes, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e a Mídia. Considerando-se que é na esfera do trabalho que se tecem relações sociais, políticas e econômicas e que ela é construída pelo efeito mediador de relações sociais de naturezas diversas – entre elas, a linguagem, em sua materialidade lingüística e histórica – interessa-nos entender o processo pelo qual relações mais amplas de dominação política perpassam as práticas discursivas no âmbito institucional, ou seja, observando as “[...] características e formas do intercuro social pelo qual o significado é realizado” (BRAIT, 1997, p. 96) em relação às práticas discursivas instauradas pelos diversos atores sociais envolvidos.

Estudar o movimento grevista dos trabalhadores em educação em Pernambuco pela ótica da formação de classe<sup>8</sup> significa: “problematizar os sindicatos como instituições que expressam, por um lado, um determinado nível de capacitação para a luta de classe<sup>9</sup> e, por outro, como um conjunto de práticas *discursivas*<sup>10</sup> que delimitam um certo terreno para a constituição e reconstituição de seus interesses” (CASTRO; GUIMARÃES, 1997, p. 62).

Uma análise dessa natureza, no entanto, não pode deixar de fazer referência a um duplo movimento teórico, necessariamente articulado, e que diz respeito: (1) ao processo de formação de classes como movimento de constituição de uma *consciência de classe* e de *transformação das classes* em coletividades organizadas para *o conflito* e *a luta por seus interesses*. Interesses que podem ser expressos por práticas discursivas; (2) às práticas discursivas enquanto expressão de interesses de classe os quais são formados na relação social instaurada no diálogo entre classes (representadas por três atores sociais) no decorrer do movimento grevista, partindo-se do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é constitutivamente dialógica. Esse diálogo diz respeito: “às relações que se estabelecem entre o eu (*sujeito e locutor discursivo*<sup>11</sup>) e o outro (*o ‘nós’ que corresponde à pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o ‘eu’ inclusive*<sup>12</sup>) nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. (BRAIT, 1997, p. 98) Isso não significa dizer que esse diálogo seja sempre simétrico e harmonioso, até porque nele confrontam-se valores sociais muitas vezes antagônicos e contraditórios.

Uma vez colocado que o movimento grevista é caracterizado por processos de *conflito social* e de *luta de classes*, faz-se necessário aludir ao significado que atribuímos à noção de *interesse*. Castro e

<sup>8</sup> A referência à classe não é tomada aqui no sentido da clássica divisão dicotômica entre proletariado e burguesia. A formação de classe é considerada num conjunto mais amplo de práticas de naturezas diversas – políticas, ideológicas e econômicas – que são expressas por lutas produzidas ao longo de todo um processo histórico-social, abrindo espaço para o surgimento de novas categorias de classes ou de frações de classe.

<sup>9</sup> Bihr, A. (1989, p. 249), em seu livro *Entre bourgeoisie et prolétariat*, ressalta a capacidade de uma classe (ou fração) de se formar através de suas lutas e de sua organização, tanto em relação a ela mesma, como em relação à luta contra outras classes: “não há classe sem luta de classes entre elas”, ou seja, “elas só se constituem em forças sociais distintas e autônomas no e pelo processo que as levam a se confrontar enquanto classes” (BIHR, 1989, p. 249).

<sup>10</sup> A inserção da palavra grifada é de minha autoria.

<sup>11</sup> A inserção das palavras grifadas entre parênteses é de minha autoria. A noção de sujeito é discutida no tópico *dialogismo e construção do sentido*, cap. 1. *Locutor discursivo* refere-se a quem se atribui um determinado discurso.

<sup>12</sup> A inserção do enunciado entre parênteses é de Dahlet, P. (1997, p. 69)

Guimarães (1997), em seu estudo *Movimento Sindical e Formação de Classe – elementos para uma discussão teórico-metodológica*, reiterando Wright (1982), enfatizam o caráter relacional implícito nessa noção, ou seja, que há uma relação entre os interesses de um grupo de atores – poderíamos pensar, no presente estudo, no Sindicato dos Trabalhadores em Educação – e seu relacionamento social com outros atores – no nosso caso, o Governo do Estado e a Mídia. Em outras palavras, os interesses de um determinado grupo não são meros atributos derivados dele: são atributos derivados de seu relacionamento social com outros atores.

Nessa perspectiva, são analisados os significados das práticas discursivas sobre o movimento grevista em relação à forma como produzem, reproduzem e transformam os interesses de classe dos trabalhadores em educação de Pernambuco – *na compressão de um tempo histórico no qual se situa a evolução do capitalismo – e de espaços (físicos e simbólicos) através dos quais expressa e exercita o seu poder*. Por compressão tempo/espaço, Harvey (1998, p. 219) entende “os processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos”. O autor usa a palavra *compressão* por entender que a história do capitalismo caracteriza-se tanto por uma aceleração do ritmo de vida, quanto por um encurtamento das barreiras espaciais, dando-nos a impressão de estarmos vivendo numa *aldeia global interligada* pelas telecomunicações e por interdependências econômicas. Isso faz com que tenhamos “de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal”.

Considerando a natureza lingüística e social de nosso estudo – as formas de construção, reprodução e transformação de relações sociais e políticas no âmbito de práticas discursivas para a construção de um espaço público democrático – traçaremos as linhas gerais do quadro teórico no âmbito da análise do discurso e das ciências sociais que orientarão nossa análise.



# Construção dialógica dos sentidos do discurso

A linguagem não é apenas uma forma de ação. Mais do que isso, ela é uma forma de trabalho, um trabalho lingüístico que é levado a efeito nas *práticas languageiras*. Ela é uma prática entre outras práticas sociais, quer estejamos falando de práticas de produção, de reprodução ou de transformação. Ou seja, “toda a atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no seio da qual ela é produzida” (BOUTET, 1997, p. 61). Além disso, “as práticas discursivas não estão apenas na dependência de fatores externos, mas elas são um agente ativo na elaboração de situações, produzindo seus efeitos de retorno” [...]: “a densidade histórica das situações sociais pressupõe uma anterioridade de interações verbais constituída pelos próprios sujeitos com suas histórias singulares, suas características socio-psicológicas” (BOUTET, 1997, p. 63). Um outro componente dessa “densidade diacrônica das interações verbais” (BOUTET, 1997, p. 65) seria constituído pelo *dialogismo*, conceito desenvolvido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997b), segundo o qual toda a palavra pressupõe uma contra-palavra orientada para o discurso do Outro<sup>13</sup>. Para o autor, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Isso significa que o discurso é construído pela presença do Outro:

[...] o sujeito modifica o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas, e desse outro, localizado em seu interlocutor e, portanto, que esse mesmo sujeito não é a fonte primeira do sentido [...] (DAHLET, 1997, p. 60).

Ao construir-se no *outro*, representado pelo *nós* – observa Dahlet (1997, p. 69) – o sujeito se dialogiza não tanto em função da coexistência de múltiplos lugares distintos ocupados por um enunciador, mas em sua divisão por um sujeito coletivo único, “o ‘nós’ de todos os homens no ‘eu’ que fala” através do qual “o sujeito de Bakhtin acede à humanidade de sua voz”. O dialogismo implica, pois, necessariamente, a interação de sujeitos no intercurso de relações sociais.

Para Clot e Faïta (2000), é o diálogo que proporciona o encontro dos sujeitos como em um *drama intrínscico* no qual se confrontam uma pluralidade de vozes dos atores. Não se trata apenas, como observam os autores (CLOT et FAÏTA, 2000, p. 27) de uma plurivocalidade que dá uma “coloração ao discurso sob o efeito do uso que outros fizeram antes de mim das categorias que eu utilizo”. Trata-se de uma confrontação da voz do eu e do Outro que ressoa de forma mais ou menos consentida ou assumida na minha própria voz, em meu próprio discurso: “pode-se dizer que cada um retoma, acentua à sua maneira, uma experiência comum” (FRANÇOIS, 1998, p. 205).

Além dos locutores presentes no espaço de interlocução, Bakhtin (1997b, p. 356) observa que “o enunciado tem sempre um destinatário [...] de quem o autor<sup>14</sup> da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva”.<sup>15</sup> Além deste destinatário – denominado de *segundo* – o autor do enunciado

<sup>13</sup> A designação do que é outro, na alteridade, coloca-se sempre em contra-ponto: não eu, de um eu, mas *outro* de um mesmo (cf. JODELET, 1998, p. 48; AMORIM, 1996, p. 19)

<sup>14</sup> Bakhtin, M. (1997b, p. 350), quando se refere ao *autor*, refere-se também ao *locutor*.

<sup>15</sup> Compreensão responsiva no sentido de resposta: “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta”. “O locutor postula esta compreensão responsiva ativa, [...] o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção [...]” (BAKHTIN, M. 1997b, p. 291)

(BAKHTIN, 1997b, p. 356), de modo mais ou menos consciente, pressupõe a presença de um sobredestinatário – denominado de *terceiro* – “cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado”. Esse *sobredestinatário*, dependendo da época em que esteja situado – à qual corresponde uma percepção variada de mundo – “[...] adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência etc)” (BAKHTIN, 1997b, p. 356). Bakhtin (1997b) continua seu pensamento observando que o autor (locutor) nunca pode entregar toda a sua produção verbal a destinatários atuais ou próximos e que a compreensão responsiva pode situar-se em diversas outras direções. Ou seja, no intercurso de um diálogo existe sempre a presença de um *terceiro* situado acima de todos os outros participantes e que assume uma posição de compreensão responsiva.

Bakhtin (1997a), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, destaca que as relações dialógicas podem ser estabelecidas tanto entre enunciados completos, dentro de um mesmo enunciado, como em relação a uma única palavra, introduzindo a noção de *discurso bivocal* o qual estaria estreitamente vinculado ao dialogismo. As palavras do *outro*, quando introduzidas na nossa fala, tornam-se bivocais porque incorporam inevitavelmente elementos de nossa compreensão e avaliação (BAKHTIN, 1997a). Descrevemos, abaixo, os três diferentes graus de dialogismo sugeridos por Bakhtin (1997a, p.186-96):

1. no primeiro, a palavra é orientada para a “interpretação referencial e direta do objeto”. Ela “nomeia, comunica, enuncia, representa” – mas não é representada (BAKHTIN, 1997a, p. 186). Amorim (1996, p. 95) observa ainda que, nesse primeiro tipo, “a linguagem (e o ponto de vista que ela aporta) aparece como se ela existisse sozinha no mundo”.
2. no segundo, há o “discurso representado e objetivado”. Enquanto o discurso da personagem “é elaborado como objeto da intenção do autor” e não de seu próprio ponto de vista centrado no referente, o discurso do autor “é elaborado estilisticamente” para uma interpretação referencial (BAKHTIN, 1997a, p. 186,187). Amorim (1996, p. 95) observa que, nesse segundo tipo, “há no interior de um único texto, dois centros, duas unidades de discurso: a palavra do autor e a palavra da personagem. Mas a palavra da personagem não está no mesmo nível da palavra do autor, ela é tratada como objeto de interpretação do autor e não afeta a palavra do autor”.
3. no terceiro, o autor utiliza a palavra do Outro para “expressar suas próprias idéias”; a palavra do Outro, mesmo permanecendo fora dos limites do discurso do autor, é considerada por ele que a ela se refere (Bakhtin, 1997a, p. 195, 196). Amorim (1996, p. 96) observa que, nesse terceiro tipo, “as duas palavras possuem o mesmo peso sobre o mesmo tema. Pouco importa se elas se confirmam ou se refutam; o que produz uma verdadeira ruptura com o monologismo é o fato de que, no momento em que elas se encontram, elas se interorientam e entram em ligação de significação. A orientação recíproca não as anula; ao contrário, é porque sua alteridade se mantém e que as duas orientações interpretativas estão sempre presentes que se entendem duas vozes na mesma palavra. É a palavra bivocal cujo sentido se constrói como efeito desta dupla presença”.

Existem ainda outras formas de expressão do dialogismo que podem ser observadas em exemplos descritos por Bakhtin (1997a). Entre elas, uma nos interessa particularmente: a polêmica.

A polêmica aberta é aquela que pertence à segunda categoria acima descrita: “ela está orientada para o discurso refutável do outro, que é o seu objeto” (BAKHTIN, 1997a, p. 196).

“Já a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro”. Sendo o discurso orientado para o seu objeto, “se choca no próprio objeto, com o discurso do outro”. No entanto, “o discurso do outro não se reproduz, apenas fica subentendido” (BAKHTIN, 1997a, p. 196). O discurso do outro – observa Amorim (1996, p. 97) – “rejeitado e é a sua rejeição, tanto quanto o objeto ao qual ela se refere, que determina a palavra do autor”.

Existe ainda uma outra modalidade relatada por Bakhtin (1997a, p. 198): o dialogismo velado, que não coincide com a polêmica velada. Para ilustrá-la, o autor coloca-nos diante de uma situação: um diálogo entre duas pessoas no qual as réplicas do segundo interlocutor tenham sido suprimidas. Apesar do segundo interlocutor não ser visível e de suas palavras estarem ausentes, estas deixariam vestígios, determinando “todas as palavras presentes do primeiro interlocutor”. Muito embora apenas um locutor se pronuncie, o diálogo é tenso, pois cada uma de suas palavras reage ao interlocutor invisível, sugerindo “a palavra não pronunciada do outro”.

Todas as modalidades acima descritas são formas *ativas* de dialogismo, pois elas obrigam a palavra do autor a se modificar. Fundamentando-se em Bakhtin (1997b, p. 316), quando o autor afirma que o enunciado é, antes de tudo, “uma resposta a enunciados anteriores”, Amorim (1996, p. 97) sugere ainda um outro nível de alteridade que seria “constitutivo de todo o enunciado”, seja ele dialógico ou monológico. Referindo-se à alteridade constitutiva, a autora (AMORIM, 1996, p. 97) observa que todo o enunciado, quer ele queira ou não, será sempre uma resposta a um outro enunciado: “o objeto sobre o qual se fala já foi falado antes. A palavra que se fala já foi utilizada antes. E, segundo Bakhtin, eles portam sempre uma memória”. Isso não significa que tudo é repetição, pois “o trabalho criativo consiste justamente na luta com as outras enunciações para introduzir sua própria voz”. Isso significa que, mesmo em se tratando de uma repetição, ela será impregnada de um caráter novo, considerando que “um novo contexto de enunciação constitui um novo contexto dialógico que produz sempre um novo sentido” (AMORIM, 1996, p. 97). Como diz Amorim (1996, p. 98), “é no enunciado e através de sua oposição singularizante em relação a outros enunciados que a memória da palavra pode ser entendida”.

O desenvolvimento do conceito de dialogismo bakhtiniano nos conduz ainda à formulação de outras noções importantes para uma abordagem da forma de apreensão do sentido, ou seja, da forma de encontrar o enunciado e a palavra do outro: a *compreensão* (entendida como uma forma de diálogo), a *avaliação social* (acento apreciativo) e a *pluriacentuação*.

“Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra”. (BAKHTIN, 1988, p.132) Isso quer dizer que a interação entre o locutor e o receptor na enunciação é fundamental para que a significação ocorra. “O discurso nasce do diálogo como sua réplica viva e se forma em uma ação dialógica mútua com a palavra do *outro*, no interior do objeto” (BAKHTIN, 1978: 103). Para ele (1978), uma compreensão passiva não acrescenta nada de novo à compreensão de um discurso, ela apenas reproduz o que já foi compreendido. Na compreensão ativa, ao contrário: “o locutor introduz no discurso do interlocutor elementos completamente novos” (BAKHTIN, 1978, p. 105). Ao revelar este aspecto de uma dialogização interior, Bakhtin oferece, ao pesquisador, uma nova pista para a procura e o encontro da palavra do *outro* – diferente daquela que sugere o encontro da palavra do *outro* no próprio objeto. Nesse caso, não é o objeto que serve de palco para esse encontro, mas a perspectiva subjetiva do interlocutor, ou seja, a palavra do *outro* se encontra na resposta antecipada do interlocutor.

A avaliação social, em Bakhtin (1988, p.132), ocupa também um papel central para a transforma-

ção da *significação* em *tema* no interior dos enunciados, ou seja, todas as palavras e enunciados contemplam necessariamente uma dimensão apreciativa: “sem acento apreciativo<sup>16</sup> não há palavra”. A apreciação resulta, pois, de um processo social, estando relacionada a comunidades sociais e não a indivíduos. No âmbito da enunciação, a significação objetiva acontece quando o enunciado entra no horizonte social (imediatamente ou mais amplo) dos locutores, resultando no “deslocamento de uma palavra determinada de um contexto<sup>17</sup> apreciativo a outro” (BAKHTIN, 1998, p.135). No presente estudo, é através do acento apreciativo de nossos atores que pretendemos compreender a circulação de temas e os sentidos que eles evocam na perspectiva de uma memória discursiva interna e externa.

A avaliação social conduz a uma outra noção abordada por Bakhtin: a pluriacentuação a qual refere-se à mudança do acento apreciativo da palavra em função de seus possíveis contextos: “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1988, p. 107). Para o autor, a atualização de uma língua não pode se efetivar pela palavra isolada, mas somente na interação verbal, através de sua circulação entre interlocutores, conforme podemos inferir das seguintes palavras do autor:

A evolução semântica da língua é sempre ligada a evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social [...] (BAKHTIN, 1988, p. 136).

[...] é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação (BAKHTIN, 1988, p. 135).

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. [...] A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua [...] (BAKHTIN, 1997b, p. 310, 311).

A expressividade da palavra isolada não é, pois, propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. (BAKHTIN, 1997b, p. 314)

<sup>16</sup> Bakhtin, M. (1988, p. 132-136) referindo-se ao acento avaliativo ou apreciativo, diz que “toda a palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.” Esse acento apreciativo não é expresso apenas pela entoação expressiva em expressões do tipo *pois é, pois é; sei, sei; é, é, etc.*, pronunciadas com entoações de voz diferentes. Tais acentos ficam restritos apenas aos limites da situação imediata. Nesse sentido, seriam qualificados como “auxiliares marginais das significações lingüísticas” (BAKHTIN, 1988, p. 134). Para Bakhtin, a *apreciação* compõe a enunciação da mesma forma que o *sentido*. “Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo” (BAKHTIN, 1988, p. 135). [...] “A significação objetiva forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou em dado grupo social” (BAKHTIN, 1988, p. 135). Para ele, deve-se à apreciação “o papel criativo nas mudanças da significação” a qual é sempre uma “*reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo a outro” (BAKHTIN, 1988, p. 135). A avaliação, segundo ele, não pode ser isolada da apreciação, pois isso significaria destituí-la “de seu lugar na evolução social viva (onde ela está sempre entrelaçada com a apreciação)”, tornando-a “um objeto ontológico”, transformando-a “num ser ideal, divorciado da evolução histórica” (BAKHTIN, 1988, p. 135).

<sup>17</sup> Segundo Bakhtin, M. (1997b, p. 298-299), “a alternância dos sujeitos falantes” é “que compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação a outros enunciados vinculados a ele [...]”. “Essa alternância”, diz ele (BAKHTIN, 1997b, p. 299) “ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Nesse sentido, “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder” (BAKHTIN, 1997b, p. 299). Souza (1999), acrescenta que “essa ‘possibilidade de responder’ é determinada ainda por fatores como “o tema”, “o intuito (o querer-dizer do locutor) – elemento subjetivo” e o “gênero do discurso” (SOUZA, 1999, p. 95). Esse querer-dizer do locutor, por sua vez, “entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula a situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados” (BAKHTIN, 1997b, p. 300). Finalmente o querer-dizer do locutor realiza-se na escolha de um gênero do discurso: “essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”, Bakhtin, 1997b, p. 301). Por último viria “a relação do enunciado com o *próprio locutor* (autor do enunciado) e com os *outros* parceiros da comunicação verbal” (SOUZA, 1999, p. 94).

Além disso, a interação não se reduz ao diálogo face a face, estendendo-se tanto à comunicação oral como escrita: “Toda a enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal.” (BAKHTIN, 1988, p. 98)

Todo o diálogo, por sua vez, é orientado tanto em relação a um interlocutor, real ou potencial, como em relação a todos os enunciados e discursos que o precedem.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o autor (BAKHTIN, 1988, P. 112).

O enunciado sempre tem um destinatário [...] de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. [...] A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta [...]. Ela entra num diálogo que não tem fim [...] (BAKHTIN, 1997b, p. 356-357).

Daí o caráter constitutivamente histórico e intertextual da enunciação e do discurso. A palavra, assim constituída em uma situação de interação verbal concreta, é, pois, impregnada de diversos sentidos, de diversos índices de valor, de diversos acentos apreciativos. Isso porque as diferentes comunidades lingüísticas, os diferentes grupos sociais, as diferentes classes ou frações de classe não atribuem necessariamente os mesmos índices de valor (acentos apreciativos) aos signos lingüísticos. Daí o caráter pluriacentuado da palavra.



## O discurso no espaço da memória

A heterogeneidade discursiva, ou seja, a idéia de que um discurso é constituído a partir do discurso do *outro*, que é o *já dito* de outros discursos, pode ser estudada sob diferentes enfoques, dependendo do tipo de *corpus* analisado e dos objetivos da pesquisa. Ela pode tanto se manifestar explicitamente, marcando a presença do *outro* na própria cadeia discursiva – *heterogeneidade mostrada*<sup>18</sup>, como não se mostrar através de marcas explícitas na superfície do discurso – *heterogeneidade constitutiva*. Para Maingueneau (1993) existem múltiplos outros fenômenos – além dos já conhecidos (citação, discurso relatado: direto, indireto e indireto-livre) – que podem ser atribuídos à heterogeneidade mostrada. Entre eles cita a *polifonia*<sup>19</sup> (*pressuposição, negação*), o *metadiscurso*, a *paráfrase*, etc. Não iremos nos ater a eles, uma vez que o fenômeno que nos interessa, em função dos objetivos de nosso estudo, é justamente aquele que não apresenta nenhuma delimitação visível de fronteiras entre o *um* – sujeito do discurso – e a figura de um *enunciador* exterior ao seu discurso (AUTHIER, 1990) e que, ao não deixar marcas visíveis (palavras, enunciados) do Outro, não pode ser apreendida por uma abordagem lingüística *stricto sensu* (MAINGUENEAU, 1984).

A propósito das formas de apreensão da *heterogeneidade discursiva* constitutiva, Maingueneau (1984; 1991) – para quem o discurso inscreve-se na história – sugere que é pela memória discursiva de uma dada formação social que se pode apreender a heterogeneidade:

[...] toda a formação discursiva se associa a uma memória discursiva, constituída de formulações que, ao se repetirem e recusarem, transformam outras. <<Memória>> não psicológica que supõe o enunciado enquanto inscrito na história. (MAINGUENEAU, 1991, p. 161)

Com isso o autor (MAINGUENEAU, 1984; 1991) parece admitir que uma teoria do discurso deveria levar em conta não apenas o funcionamento de um discurso, mas também a sua inscrição histórica.

Tal observação, já havia sido levantada por Bakhtin<sup>20</sup>, quando, ao discutir o formalismo e o ideologismo, criticava naquele o fato de se considerar tão somente a estrutura do texto, em detrimento de sua inscrição histórica, bem como o mecanicismo de certas relações estabelecidas entre discurso e aspectos da vida social. Por conseguinte, ao explicitar que o modo de funcionamento da linguagem é o dialogismo, Bakhtin evidencia que a interação enunciativa tem um caráter constitutivo, o que em análise do discurso, destaca Fiorin (1996b), equivale a dizer que o discurso é constitutivamente heterogêneo. O princípio da heterogeneidade discursiva coloca assim, em discussão, o *interdiscurso*, enquanto um *espaço de trocas* entre vários discursos, pressupondo-se a interdependência de um na constituição do outro, ou seja, a identidade de um é dada pelo outro (Maingueneau, 1984). Ao formular esse quadro teórico Maingueneau (1984) observa que ele se inscreve na mesma perspectiva de Bakhtin (1997a), de uma heterogeneidade constitutiva, conforme atestam seus escritos sobre Dostoiewski e Rabelais e as refle-

<sup>18</sup> Termo utilizado por Authier, J. “Hétérogénéité montrée et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”, (DRLAV, v. 26, p. 91-151).

<sup>19</sup> A teoria polifônica da enunciação foi esboçada por Ducrot, O. (1987, p. 161-218).

<sup>20</sup> Cf. Todorov, T. (1981, p. 58-66).

xões publicadas por Todorov (1981) em torno do *princípio dialógico*, nos quais encontramos variações sobre algumas de suas idéias centrais (dialogismo/ monologismo, relativo/absoluto, heterogêneo/homogêneo, etc).

Em relação a um quadro metodológico que dê conta das formulações teóricas mais gerais acerca da heterogeneidade constitutiva do discurso, precisaremos os termos que circunscrevem esse campo de investigação.

Iniciaremos com o conceito de *discurso*: uma série infinita e dispersa de textos cuja inscrição histórica situada no tempo e no espaço (social, econômico, geográfico e lingüístico) permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas.

Considerando que trabalharemos com a noção de *arquivo*, é interessante observar que a análise do discurso relaciona o mesmo a um ato constitutivo de *posicionamentos* no interdiscurso, ou seja, os arquivos encontram-se em concorrência no interior de territórios divididos (MAINGUENEAU, 1991). Para tornar mais operacional a definição de *interdiscurso*, Maingueneau (1984) sugere substituir o termo pela tríade *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por *universo discursivo*, entende-se um conjunto de *formações discursivas* diversas que estão em relação umas com as outras em uma conjuntura dada.

As formações discursivas são pensadas “de um mesmo movimento como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação de enunciados (MAINGUENEAU, 1996, p. 67). Trata-se, assim, de um conjunto finito de formações, mas irrepresentável em sua totalidade pela análise do discurso. Ele marca o horizonte a partir do qual o analista irá configurar os seus domínios de estudo: os campos e os espaços discursivos (MAINGUENEAU, 1984).

Definimos como *campos discursivos* um conjunto de formações discursivas em *concorrência*, ou seja, que mantém uma relação de confronto aberta (de aliança, de neutralidade aparente, etc) entre discursos pertencentes a uma mesma formação social, mas que divergem quanto à maneira de preenchê-la. Tais formações delimitam-se reciprocamente em uma região do universo discursivo, mas essa delimitação é fundamentalmente instável, ou seja, uma formação discursiva não pode ser concebida como um bloco compacto que se opõe a outro(s) (por ex., o discurso comunista versus o discurso democrata-cristão), mas como uma realidade constitutivamente heterogênea. Maingueneau (1991), aludindo a uma citação de J. M. Marandin<sup>21</sup>, sugere que se defina uma formação discursiva a partir de seu interdiscurso, e não o inverso:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar os elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando igualmente o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Esses recortes em campos discursivos, no entanto, não constituem *ilhas* no interior do universo

<sup>21</sup> Marandin, J. M. (1981), citado por Maingueneau, D. (1991), p. 160.

discursivo: trata-se de uma abstração necessária que permite a abertura de múltiplas redes de trocas, de intercâmbios, ou seja, há uma intensa circulação de uma região a outra do universo discursivo. Isso explica, por ex., o fato de um discurso político contemporâneo apoiar-se frequentemente em saberes econômicos, históricos, filosóficos, etc. Um discurso constitui-se, pois, no interior de um campo discursivo e pode ser descrito a partir de outros recortes – os espaços discursivos – sobre formações discursivas já existentes. Esses discursos, no entanto, não se situam necessariamente sob um mesmo plano: a heterogeneidade discursiva coloca em evidência uma hierarquia instável que opõe discursos dominantes e dominados (MAINGUENEAU, 1984; 1991; 1993), ou seja, discursos que mantêm entre si relações de força simbólicas nem sempre simétricas.

A partir dos campos discursivos é possível ao analista isolar também *espaços discursivos, ou seja, subconjuntos de formações discursivas*, constituídos a partir de hipóteses fundadas em um conhecimento sobre o texto ou sobre algum saber histórico ou outro tipo de saber. Os espaços pressupõem a ligação de pelo menos duas formações discursivas que mantêm entre si relações consideradas fundamentais para a compreensão dos discursos em questão. Os recortes justificam-se

[...] sobretudo porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham de seu campo: certas posições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada (MAINGUENEAU, 1993, p. 117).

Em relação à forma de se determinar uma rede de formulações interdiscursivas, Maingueneau (1984, p. 30) sugere que se levem em conta os fundamentos semânticos dos discursos, ou seja, metodologicamente falando, que se construa “[...] um sistema no qual a rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincida com a definição de relações desse discurso com o seu Outro”. Esse *outro*, não deve ser considerado como um fragmento localizável no texto ou um conjunto fechado de citações. Ele é precisamente “aquela parte do sentido que é preciso que o discurso sacrifique para constituir sua identidade” (MAINGUENEAU, 1984, p. 31). Daí decorre “*caráter fundamentalmente dialógico de todo o enunciado do discurso*” (MAINGUENEAU, 1984, p. 31), o que significa que a interação discurso/funcionamento intradiscursivo é indissociável. A heterogeneidade, pois, compreendida a partir da revelação do *outro*, parece extrapolar a distinção entre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, uma vez que o *outro* não se reduz à alteridade marcada pela figura de um locutor: ele será antes um *eu* ao qual o enunciador discursivo deverá sempre se referir. Ele se constituiria numa espécie de *zona do interdito*, ou seja, a “[...] ao delimitar a zona do dizível legítimo, assinalaria em relação mesmo ao Outro, a zona do interdito, ou seja, do dizível que falta” (MAINGUENEAU, 1984, p. 32).

Assim, presume-se que, em um universo de enunciados gramaticalmente possíveis de serem enunciados, a partir de uma posição dada, é possível definir um certo número deles, dentre um conjunto de enunciados recusados. Esse conjunto de enunciados, uma vez definido, saturaria a enunciação e, ao fazê-lo, definiriam igualmente um território como sendo aquele de seu *outro*, daquilo que não deve ser dito. Dessa forma, “[...] todo o enunciado de um discurso rejeita um enunciado atestado ou virtual, de seu *outro* do espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1984, p. 32). Isso significa, por outro lado, que todo o enunciado tem um *direito* e um *avesso* que são indissociáveis. Para decifrar o seu *direito*, devemos reportá-lo à sua própria formação discursiva e o seu *avesso*, ao que é rejeitado do discurso de seu *outro*. Esse *outro* do espaço discursivo “[...] representa a intervenção de um conjunto textual historicamente definível que se encontra sob a mesma cena que o discurso” (MAINGUENEAU, 1984, p. 33).

A presença do *outro* em um discurso dado remete-nos também a uma outra questão relacionada a dissimetria existente entre os protagonistas de um espaço discursivo: o *eu* e o *outro*. Poder-se-ia pensar que, por uma questão cronológica, seria o discurso *segundo* (o *outro*) que se constituiria através do discurso *primeiro* (o *eu*), o que nos levaria a inferir que o discurso *primeiro* é o *outro* e que o inverso não seria possível. No entanto, a relação entre eles não é mecânica. Se não, vejamos: o discurso segundo não pode ser constituído pelo primeiro sem que ele mesmo seja ameaçado em seus fundamentos. Isso porque as bases semânticas de tais formações discursivas são muito restritas e pouco variadas. Daí decorre que “as transformações interdiscursivas globais que lhes poderíamos aplicar para constituir novas transformações, já não se aplicam mais”, uma vez que elas dizem respeito a “um conjunto de condições de possibilidades semânticas do discurso primeiro, cujo produto é um discurso concorrente”. Depreende-se, por conseguinte, que “o discurso segundo seja imediatamente apreendido pelo discurso primeiro como uma figura privilegiada de seu *Outro*”. Como o *outro* “não se constitui *ex nihilo*, mas no interior de um espaço discursivo anterior”, depreende-se “que o discurso segundo o reconduza ao *Outro* ou parte dele, através do qual ele mesmo se constitui” (MAINGUENEAU, 1984, p. 34).

Fica configurado, assim, que a identidade discursiva é construída em relação ao *outro*: “Mesmo na ausência da heterogeneidade mostrada, toda a unidade de sentido, de qualquer tipo que seja, pode ser inscrita numa relação essencial com outra – aquela em relação à qual o discurso do qual ela se origina define sua identidade” (MAINGUENEAU, 1993, p.120). Dessa forma, diz Maingueneau (1993), um enunciado de arquivo pode ser lido no seu *direito* e no seu *avesso*: se de um lado ele afirma pertencer a seu próprio discurso, de outro, marca a distância constitutiva que o separa de um ou de vários discursos.

A essa interação entre discursos que se delimitam reciprocamente Maingueneau (1993) chama de processo de *tradução generalizada*, vinculado a uma *interincompreensão*. O autor ilustra esse processo ao citar o exemplo de uma formação discursiva que, ao fazer penetrar seu *outro* em seu próprio interior – como através de uma citação – traduz o enunciado desse *Outro*, *interpretando-o* através de suas próprias categorias. Nessa perspectiva, o sentido não é algo estável: ele se constrói no intervalo de posições enunciativas.

Esse *processo de interincompreensão* entre discursos permite-nos estudar também seus mecanismos de representação *polêmica*. A polêmica, aqui, é tomada no sentido de *oposição* entre duas ou mais formações discursivas. Trata-se de controvérsias explícitas entre formações discursivas que expressam seus antagonismos. Essa oposição, no entanto, não é unívoca, ou seja, ela pode compreender relações diversas com o *outro* de um espaço discursivo: “[...] o discurso constrói, em um mesmo movimento, sua identidade e sua relação com os discursos, os quais lhe permitem estabelecê-la” (MAINGUENEAU, 1993, p. 122).

A representação polêmica pode ser apreendida em dois níveis: o dialogismo polêmico constitutivo e o dialogismo polêmico mostrado. O primeiro diz respeito à interdiscursividade no interior de um espaço discursivo, e o segundo, à interdiscursividade marcada. Abordaremos a primeira sob a perspectiva da *memória polêmica* de uma *formação discursiva*<sup>22</sup>. Maingueneau (1991) associa a *memória discursiva*, ou seja, a memória de outros discursos, a toda formação discursiva. Essa memória seria constituída de formulações que, ao se repetirem e se recusarem, transformariam outras. Para ele, uma

<sup>22</sup> As formações discursivas são “[...] pensadas como de um mesmo movimento como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação de enunciados” (MAINGUENEAU, 1996, p. 67).

formação discursiva teria dupla memória: uma *externa* – que teria suas filiações em formações discursivas anteriores: “uma memória de filiação <<externa>> que se legitima ao inscrever-se na linhagem dos ancestrais e ao colocar uma linhagem correspondente de adversários (aquela com a qual as figuras do Outro são chamadas a se identificar)” (MAINGUENEAU, 1984, p. 131); e uma *interna*, cujos enunciados seriam anteriormente produzidos no interior da mesma formação discursiva: “uma memória <<interna>> que vai se enriquecendo e aumentando sua autoridade à medida que o tempo passa, que os textos se acumulam, os homens desaparecem, tornam-se heróis ou eventualmente mártires da causa” (MAINGUENEAU, 1984, p. 130). Não se trata aqui de uma memória psicológica: ela tem seu modo de existência própria, ou seja, cada formação discursiva tem uma forma peculiar de gerar sua própria memória (MAINGUENEAU, 1996).

Segundo Maingueneau (1993, p. 124), a *polêmica* não se instaura de imediato. Ao contrário, ela só é legitimada quando aparece “como repetição de uma série de outras que definem a própria *memória polêmica* de uma formação discursiva”. Um discurso, por conseguinte, pressupõe mais que uma memória de controvérsias que lhe são exteriores. A memória polêmica interna se constitui com o passar do tempo, à medida que gerações de enunciadores vão se sucedendo e que o *corpus* de suas próprias enunciações aumenta (MAINGUENEAU, 1993). Dir-se-á, pois, que a polêmica manifesta não apenas a estrutura do espaço discursivo, mas também contribui para a criar, no sentido que o *dialógico* resulta também em parte do *polêmico*. A própria existência do discurso está, por conseguinte, ligada à polêmica e à interdiscursividade: ele nasce justamente da transformação de outros discursos (MAINGUENEAU, 1984).

Uma vez discutida a heterogeneidade constitutiva e a memória discursiva polêmica na perspectiva da análise do discurso, trataremos da questão da possibilidade de aplicação desses conceitos teóricos em nosso estudo. Partimos da hipótese que a heterogeneidade constitutiva pode ser representada no espaço interdiscursivo de arquivos institucionais, situados em um mesmo posicionamento sócio-histórico – o movimento grevista em educação instaurado em Pernambuco no período de 1987–1990 – sendo inseparáveis de uma *memória discursiva*<sup>23</sup> sobre a greve e de instituições que lhes conferem autoridade e legitimação: o Governo, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e a Mídia (Jornal). A especificidade dos arquivos em questão reside no fato de representarem espaços discursivos marcados por posições enunciativas dos atores sociais envolvidos as quais se relacionam a determinadas formações discursivas que configuram posicionamentos ideológicos distintos. É através dessas posições enunciativas que os atores produzem, reproduzem e transformam seus interesses em práticas discursivas. Nos arquivos em questão, são representados, pois, espaços discursivos que remetem a formações sociais distintas (Estado x Sociedade Civil), envolvendo relações sociais no âmbito da linguagem, na compressão de um tempo/espaço. Trata-se de discursos sobre a greve que se opõem e se delimitam no espaço de práticas discursivas criadas no quadro institucional representado por campos e espaços discursivos diversos, veiculados por diferentes locutores: Governo, Sindicato e Mídia. Esses diferentes campos e espaços discursivos, por sua vez, representam um sistema de coerções semânticas que regulam o funcionamento discursivo em relação com o seu *outro* e são marcados por categorias conceituais de análise que emergem dos arquivos institucionais em questão, tais como, *democracia*, *cidadania*, etc.

---

<sup>23</sup> Maingueneau (1991) associa a *memória discursiva*, ou seja, a memória de outros discursos, a toda formação discursiva. Em nosso estudo, a *memória discursiva interna* é entendida como aquela cujas redes de enunciados, de discursos, são produzidos tanto no interior de uma mesma formação discursiva como em formações discursivas anteriores; a *memória discursiva externa* é aquela cujas redes de enunciados e de discursos, produzidos em uma formação discursiva ou em formações discursivas anteriores, relacionam o seu *outro* a outros sentidos constituídos historicamente no curso do desenvolvimento de relações sociais entre os homens na perspectiva das importantes mudanças que vêm ocorrendo na economia política, na própria transformação do Estado e de seu relacionamento com os diversos segmentos sociais e no processo de formação de classes, como processo de capacitação para a luta pelos seus interesses, na compressão de tempo e de espaço na evolução capitalista.



## Condições de produção do discurso

Observa-se que o conceito de *condição de produção* em análise do discurso envolve interpretações diversas, o que poderia ser explicado por diversos fatores, como a formação do pesquisador, a natureza do problema que envolve o seu objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, as características de seu *corpus* etc. Contudo, parece-nos que o cerne da questão, que é freqüentemente objeto de controvérsias, é a reivindicação de um quadro teórico-metodológico próprio que inscreva esse conceito definitivamente no âmbito da ciência lingüística. Não nos interessa aqui discutir o mérito da questão, mas sim alternativas que possam dar conta das diversas questões que pretendemos responder em relação à nossa hipótese e objetivos de nosso estudo.

Nessa perspectiva, a postura que tem marcado os estudos discursivos na atualidade – particularmente os de inspiração na escola francesa – é aquela que contesta a concepção que opõe a um interior do texto, o exterior das condições que o tornam possível, ou seja, a separação da instância discursiva de uma extradiscursiva, essa última envolvendo os condicionamentos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, etc. Ao invés de se estabelecer uma relação direta entre discurso e sociedade, Maingueneau (1991) sugere que se considere a dimensão das *comunidades* que pressupõem a enunciação de um arquivo. E essa questão coloca em evidência a questão dos *mediadores*, ou seja, como estabelecer a intermediação grupo social e discurso? O espaço da enunciação não parece ser meramente um plano exterior ao discurso, embora ele suponha a presença de um *grupo social* que pode ser caracterizado do ponto de vista sociológico. Admite-se, pois, que um discurso está sempre associado a um grupo social. A questão então parece ser, como abordar teórica e metodologicamente essa relação, em análise do discurso, ou seja, articular as coerções que tornam possível o discurso e aquelas que tornam possível a comunidade? A resposta a essa questão implica que uma comunidade não gera um discurso do exterior, “mas que a instituição discursiva tem de alguma maneira duas faces: uma que se relaciona ao social e a outra, à linguagem” (MAINGUENEAU, 1991, p. 189). Sugere-se, pois, que essa articulação é possível de ser realizada no plano da instituição discursiva sem que tenhamos a necessidade de recorrer ao suporte de uma sociologia das interações que privilegie a análise dos funcionamentos institucionais em detrimento dos funcionamentos discursivos. Para designar essa necessária articulação linguagem-sociedade Maingueneau (1991, p. 190) propõe o termo *prática discursiva* – que integraria um *arquivo (discurso)* à uma *comunidade discursiva* – ou seja, esse último termo referindo-se ao “grupo ou a rede de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos relevantes desse arquivo”. O autor (1991, p. 190) observa ainda que a *comunidade discursiva* não deve ser entendida de forma excessivamente restritiva: ela não apenas refere-se aos grupos (instituições e relações entre agentes) “mas a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida”.

Não obstante, a prática discursiva referida por Maingueneau (1991) não pode ser compreendida isolada de uma comunidade mais ampla cuja inserção se dá na compressão de tempo e espaço na história da evolução do capitalismo que lhe é subjacente. Dentro dessa lógica que extrapola a relação discursiva de uma comunidade regional para uma comunidade global, pretende-se desvendar a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem no confronto de formações discursivas que evocam o seu *outro* não apenas a partir de uma *memória discursiva interna*, mas também *externa*, o que pressupõe a

perspectiva de uma memória discursiva histórica. Com isso, queremos reforçar a posição de Maingueneau (1984;1991) para quem o discurso é um objeto integralmente lingüístico e integralmente histórico. Daí a postular que uma teoria do discurso deveria possibilitar tanto a análise do funcionamento discursivo como de sua inscrição histórica. Postura semelhante encontramos em Fairclough (1992, p. 102), que reitera Kristeva<sup>24</sup> quando a autora observa que a intertextualidade implica “a inserção da história (sociedade) no texto e do texto na história”. Isso significa, por um lado, que “o texto absorve e é construído por textos do passado” e, por outro, que “o texto responde a, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer a história e contribui para ampliar os processos de mudança, bem como antecipar e tentar configurar textos subseqüentes” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 102). O autor vai ainda além ao postular que a historicidade inerente dos textos os torna capazes de desempenhar um papel importante para a mudança social e cultural na sociedade contemporânea Essa perspectiva representa, pois, também, uma ampliação do espaço de constituição da significação, se pensarmos a mesma como um fenômeno mais amplo, constituída em um processo discursivo instaurado tanto num tempo/espaço social como lingüístico no qual se movimenta o sujeito. Esse é o tema que discutiremos no próximo tópico.

---

<sup>24</sup> Kristeva, J. (1986), citada por Fairclough, N. (1992, p. 102).

# Práticas Discursivas na Compressão de Tempo e Espaço na Evolução Capitalista

Discutimos anteriormente o conceito de condição de produção na perspectiva de uma prática discursiva que revela as faces social e textual do discurso. Iremos desenvolver agora o conceito de prática discursiva na compressão de tempo/espaço na evolução capitalista.

Inicialmente colocaremos uma pergunta: o que faz o discurso ser semelhante a outras formas de *prática social*<sup>25</sup>? Um discurso está sempre associado a um ou diversos *grupos sociais* – envolvendo seus modos de organização material e de vida – no interior dos quais são produzidos textos. Isso significa que o discurso é, em um sentido bem amplo, configurado em um nível social por relações institucionais, normas e convenções de natureza discursiva e não-discursiva, etc, ou seja, ele é constituído socialmente. “O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significar o mundo, constituindo e construindo o mundo no significado” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64). No entanto, estas duas dimensões são mediadas por uma terceira que toma o discurso como uma *prática discursiva* específica. E a sua especificidade consiste no fato da prática discursiva envolver um processo social de produção, distribuição e consumo<sup>26</sup> de textos o qual “requer referência aos cenários econômicos, políticos e institucionais dentro dos quais o discurso é gerado” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 71). Para ele não se pode reconstruir o *processo de produção* nem dar conta da interpretação do processo fazendo apenas referência aos textos. Estes últimos ofereceriam os traços e as pistas para a interpretação desses processos.

Referindo-se ao *processo de produção*, o autor enfatiza que o discurso contribui para a construção de *identidades sociais*, de *relações sociais* entre pessoas bem como para a *construção de sistemas de conhecimento e crenças*. Em última análise, contribui para a transformação social (FAIRCLOUGH, 1992). Para ele, a forma de articular “essa ênfase na prática discursiva e os processos de produção, distribuição e consumo ao próprio texto é focalizar a sua intertextualidade” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 72). Na perspectiva da orientação histórica, para captar a mudança discursiva, o interdiscurso seria uma das formas analíticas das mais frutíferas: ele é a entidade estrutural subjacente aos eventos discursivos. Através de sua abordagem, os textos são apreendidos em sua historicidade, “como transformando o passado – existindo convenções e textos anteriores – no presente” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 85). Não obstante, enfatiza o autor, uma abordagem que enfatiza a historicidade inerente de uma visão intertextual de textos, “necessita ser ligada a uma teoria de mudança social e política para a investigação da mudança discursiva dentro de processos mais amplos de mudança cultural e social” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 85). Nessa perspectiva, é importante que se tenha em mente a necessária relação dialética entre discurso e estrutura social para que a análise do discurso não se reduza, por um lado, a um determinismo do social no discurso e, de outro, a uma construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso nada mais seria do que um mero reflexo de uma realidade social e, no segundo, a representação idealizada do social, ou seja, “o discurso como fonte do social” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 65). FAIRCLOUGH (1992) sugere então uma concepção tridimensional de discurso que integra três tradições analíticas indispensáveis à

<sup>25</sup> As práticas sociais referem-se às orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas etc, exercidas por comunidades (com caráter institucional ou não) na sociedade.

<sup>26</sup> Produção, distribuição e consumo referem-se às três dimensões analíticas da prática discursiva preconizadas por Fairclough, N. (1992, p. 72-73, 78-81).

análise do discurso: a tradição de análise textual e lingüística dentro da lingüística, a tradição macro-sociológica de analisar a prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou micro-sociológica que considera a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e conferem significados através de procedimentos de senso comum compartilhado. Os procedimentos que lidam com a análise de textos são denominados de *descrição* e aqueles que lidam com a análise da prática discursiva e com a análise da prática social, de *interpretação*. Por conseguinte, nesse tipo de abordagem, tanto micro como macro análises são requisitos necessários para o analista mediar a relação que envolve as dimensões da prática social e o texto: “é a natureza da prática social que determina os macro-processos da prática discursiva e os micro-processos configuram o texto” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 86).

Nessa perspectiva, uma tese que nos parece bastante interessante para servir de referencial teórico é a defendida por David Harvey (1998), em sua obra *Condição Pós-Moderna*. Para ele, as mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo a partir da década de 70 estão vinculadas ao aparecimento de novas formas dominantes pelas quais vivenciamos o tempo e o espaço, ou seja, o autor propõe que exista algum tipo de relação entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um ciclo novo de *compressão do tempo-espaço* na organização do capitalismo. Para ilustrar sua tese, Harvey (1998) dedica um capítulo à descrição da transformação político-econômica do capitalismo do final do séc. XX, de cuja análise extrai os argumentos para observar que as mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas, confrontadas às regras básicas de acumulação capitalista, sinalizam mais para transformações da aparência superficial do capitalismo do que propriamente o surgimento de uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial nova. Do estudo de Harvey (1998), o que nos chama a atenção, especificamente, é a possibilidade de articularmos uma teoria do discurso a uma teoria social que nos permita analisar as práticas discursivas de nossos atores sociais na perspectiva das importantes mudanças que vêm ocorrendo na economia política, na própria transformação das funções do Estado e de seu relacionamento com os diversos segmentos sociais na dimensão de tempo e espaço em que tais relações, segundo ele, devem ser avaliadas.

Em um capítulo dedicado a uma reflexão sobre a crise do materialismo histórico, Harvey (1998) propõe algumas idéias que, no seu ponto de vista, devem ser consideradas para a apreensão da significação dessas mudanças. Entre elas, destacamos:

- (a) a consideração da *diferença* e da *alteridade* na apreensão da dialética da mudança social. A diferença pode referir-se aqui tanto aos diversos aspectos de uma organização social (como gênero, raça, religião, etc) como à política de classe (em especial na sua luta pela emancipação) (HARVEY, 1998, p. 320). Quanto à alteridade, esta se refere à idéia de que todos os grupos têm o direito a falar por si mesmos. O direito à voz e de ter essa voz aceita como autêntica e legítima é considerado essencial para o pluralismo pós-moderno (HARVEY, 1998, p. 52-53);
- (b) o “reconhecimento de que a produção de imagens e de discursos é uma atividade importante” que deve ser considerada na análise da “reprodução e transformação de toda a ordem simbólica” [...] (HARVEY, 1998, p. 321);
- (c) o “reconhecimento de que as dimensões do espaço e do tempo são relevantes, e de que há geografias reais de ação social, territórios e espaços de poder reais e metafóricos que se tornam vitais como forças organizadoras na geopolítica do capitalismo, ao mesmo tempo

em que são sede de inúmeras diferenças e alteridades que têm de ser compreendidas tanto por si mesmas como no âmbito da lógica global do desenvolvimento capitalista” [...] (HARVEY, 1998, p. 321).

Iniciaremos definindo o fenômeno que nos ocupa: o tempo e o espaço. Para Harvey (1998), tempo/espaço são categorias básicas da existência humana. Mesmo considerando que, dependendo do tipo de sociedade, o tempo pode ser apreendido e apreciado de diferentes formas, podemos representá-lo em uma escala temporal objetiva: segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras em torno da qual organizamos nossas rotinas cotidianas. Para ilustrar as diferentes formas de tempo na sociedade, cita desde os rituais mais rotineiros do homem moderno (da refeição à ida ao trabalho; da participação em eventos sociais, etc) até a forma de *tempo da família* – aquele ocupado na criação de filhos, na transferência de conhecimento e bens entre gerações; o *tempo industrial* – que aloca e realoca o trabalho demandado pelos ritmos e mudanças na tecnologia, na lógica de acumulação capitalista; ou ainda o tempo cíclico – aquele provocado por fenômenos sociais, políticos e econômicos, como a recessão, a guerra, o caos social, etc para os quais desenvolvemos a idéia de um tempo cíclico ao qual devemos nos adaptar temporariamente. O *horizonte temporal* pode afetar, ainda, materialmente, as nossas tomadas de decisões: o fato de raciocinarmos apenas em termos de objetivos imediatos (por ex., a elevação da taxa de juros, por parte do Governo brasileiro, pode conter a fuga de capitais) ou a longo prazo (por ex., a elevação da taxa de juros pode provocar a quebra da indústria nacional, provocando desemprego) pode nos levar a realizar ações bastante distintas, com repercussões também bastante diferentes.

Da mesma forma que o tempo, pondera Harvey (1998), o espaço também pode ser tratado como um fato da natureza ao qual atribuímos sentidos cotidianos comuns (embora diferentes sociedades possam ter concepções de espaço distintas) tais como área, forma, padrão, volume, distância, etc, enfim, como algo que pode ser medido e, portanto, apreendido. Por outro lado, se considerarmos a nossa experiência subjetiva, podemos reconhecer, nele, domínios tais como a percepção, a imaginação, representações, as quais, de alguma forma, produzem espaços e mapas mentais da realidade que nos cerca. Mesmo considerando as variações possíveis do conceito de espaço (como por ex., as que usamos para regular a vida social ou aquelas que usamos para dar sentido a conceitos como espaço territorial) que podem implicar também ações humanas distintas que terão diferentes repercussões, admite-se “algum sentido de um significado amplo e objetivo do espaço que todos devem, em última análise, reconhecer” (HARVEY, 1998, p. 189).

Partindo dessas considerações, Harvey (1998) contesta a idéia de um sentido único e objetivo de tempo/espaço através do qual poder-se-ia medir a diversidade de concepções e percepções humanas. Mesmo não defendendo a total dissolução entre objetivo/subjetivo, insiste no reconhecimento da multiplicidade das qualidades objetivas que o tempo e o espaço podem exprimir e o papel desempenhado pelas práticas humanas em sua construção. Para os físicos – cita o exemplo – o tempo e o espaço não tinham existência nem significado antes da matéria. Daí a argumentar que “as qualidades objetivas do tempo e do espaço não podem ser compreendidas sem que se levem em conta as qualidades dos processos materiais” (Harvey, 1998, p. 189). Isso não significa que é preciso subordinar todas as concepções objetivas do tempo e do espaço a essa concepção física particular, considerando que ela foi construída em função de uma versão específica da constituição da matéria e da origem do universo e que a história desses conceitos na física têm sido marcada por rupturas e reconstruções epistemológicas. Conclui que não se pode atribuir conceitos objetivos a ambos os conceitos sem considerar os processos materiais que lhes são subjacentes.

Com base nessa argumentação, preconiza que “as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social” (HARVEY, 1998, p. 189). Tais práticas, por sua vez, podem variar geográfica e historicamente em função da construção distinta do tempo e do espaço sociais. Isso significa também que “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado de práticas e conceitos do tempo e do espaço” (HARVEY, p. 189). Cita, como exemplo desse modo de produção, o capitalismo, em que as práticas e os processos materiais de reprodução social estão em constante mudança. Daí que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também sofrem modificações. Se, por um lado, Harvey (1998) considera vital todo o avanço do conhecimento – seja ele qual for (científico, técnico, administrativo, burocrático, etc) para o progresso da produção e do consumo capitalistas, por outro, considera que as mudanças de nosso instrumental teórico (incluindo aí as representações de tempo e de espaço) podem afetar materialmente a organização da nossa vida cotidiana. Assim – pondera o autor (HARVEY, 1998, p. 190) – o mesmo conceito de *comunidade* – “entendida como uma entidade social criada no espaço através do tempo” – pode apresentar diferenciações marcantes de sentido em função da divergência dos próprios processos de produção da comunidade os quais, de certa forma, estão ligados às suas capacidades e interesses de grupo. Não obstante, o tratamento dispensado a essas comunidades – comparáveis entre si – por algum órgão governamental, por ex., “têm implicações materiais a que as práticas sociais das pessoas que nelas vivem têm de responder” (HARVEY, 1998, p. 190). Com isso, queremos dizer que, por detrás da aparente idéia de consenso em torno do tempo e do espaço, existem ambigüidades, contradições, conflitos e lutas – isso porque ambos são passíveis de apreciações bastante subjetivas e diversas e porque também existem diferenças de apreciação em relação às qualidades materiais objetivas consideradas relevantes para a vida social. Dessa forma, as práticas espácio-temporais parecem estar estreitamente relacionadas aos processos de produção e reprodução sociais. São as noções de tempo e de espaço que nos permitem também apreender os seus usos ideológicos bem como a história da mudança social: todo o projeto de transformação social necessita apreender a complexidade estrutural da transformação das concepções e das práticas espácio-temporais (HARVEY, 1998).

Para caracterizar essa complexidade estrutural Harvey (1998, p. 201) utiliza o esquema de identificação das três dimensões das práticas espaciais de Lefebvre<sup>27</sup> as quais nos auxiliam a compreender como as sociedades engendram seus espaços e tempos sociais, ou seja, seus *espaços de representação* e suas *representações do espaço*:

1. As práticas materiais referem-se aos fluxos, transferências e interações físicas e materiais que ocorrem no e ao longo do espaço de maneira a garantir a produção e a reprodução social.
2. As representações do espaço compreendem todos os signos e significações, códigos e conhecimentos que permitem falar sobre essas práticas materiais e compreendê-las [...], quer estejamos falando em senso comum ou em termos do jargão das disciplinas acadêmicas que tratam de práticas espaciais.
3. Os espaços de representação são invenções mentais (códigos, signos, discursos espaciais, planos utópicos [...]) que imaginam novos sentidos ou possibilidades para práticas espaciais. (HARVEY, 1998, p. 201)

Não obstante, enfatiza Harvey (1998), essa configuração das práticas espaciais, por si só, não é

---

<sup>27</sup> Harvey inspirou-se parcialmente em grade de práticas espaciais de Lefebvre, H. (1974).

importante: a eficácia das práticas advém da esfera das relações sociais com as quais entram em ação. Assim, no âmbito das relações sociais do capitalismo elas assumem significados de classe. Isso não significa que elas sejam forjadas pelo capitalismo, mas que elas assumem sentidos sob relações sociais específicas de classe, de comunidade, etc e que são usadas e trabalhadas no desenvolvimento da ação social.

Uma configuração análoga é sugerida em relação ao *sentido do tempo* na vida social. Harvey (1998) baseia-se nas idéias de Gurvitch<sup>28</sup> o qual enfatiza questões relacionadas ao conteúdo social das práticas temporais ao invés de relacioná-las a questões de materialidade, representação e imaginação, a exemplo de Lefebvre (1974). “Sua tese principal é que formações sociais particulares [...] estão associadas com um sentido específico de tempo” (HARVEY, p. 204), propondo oito categorias de tipos de tempo social que têm existido ao longo da história.

Essa tipologia é bastante proveitosa, pois inverte a proposição “de que há um tempo para tudo” e nos leva a pensar que “cada relação social contém seu próprio sentido de tempo”, além de nos oferecer possibilidades de cruzamentos interessantes em relação aos diferentes sentidos de tempo em ação no mundo contemporâneo (HARVEY, 1998, p. 204).

Quadro 1  
A Tipologia dos Tempos Sociais de Gurvitch

Tipo	NÍVEL	FORMA	FORMAÇÕES SOCIAIS
Tempo permanente	ecológico	tempo contínuo em que o passado é projetado no presente e no futuro; facilmente quantificável	parentescos e agrupamentos por localidade (particularmente sociedades camponesas rurais e estruturas patriarcais)
Tempo ilusório	Sociedade organizada	duração longa e desacelerada, mascarando crises e rupturas repentinas e inesperadas entre o passado e o presente	grandes cidades e “públicos” políticos; sociedades carismáticas e teocráticas
Tempo errático	papéis sociais, atitudes coletivas (padrões) e amálgamas técnicos	tempo de incerteza e de contingência acentuada em que o presente prevalece sobre o passado e o futuro	“públicos” não políticos (movimentos sociais e seguidores de padrões); classes em processo de formação
Tempo cíclico	Uniões místicas	passado, presente e futuro projetados uns nos outros, acentuando a continuidade dentro da mudança; diminuição da contingência	seguidores da astrologia; sociedades arcaicas em que prevalecem crenças mitológicas, místicas e mágicas
Tempo retardado	símbolos sociais	o futuro se torna presente tão tarde que é superado assim que se cristaliza	a comunidade e os seus símbolos sociais guildas, profissões etc feudalismo
Tempo alternado	regras, sinais, signos e conduta coletiva	o passado e o futuro competem no presente; descontinuidade sem contingência	grupos econômicos dinâmicos; épocas de transição (capitalismo incipiente)
Tempo à frente de si mesmo (acelerado)	ação e inovação transformadoras coletivas	descontinuidade, contingência: triunfo da mudança qualitativa; o futuro se torna presente	Capitalismo competitivo especulação
Tempo explosivo	fermento revolucionário e criação coletiva	presente e passado dissolvidos num futuro transcendente	revoluções e transformações radicais de estruturas globais

Fonte: Gurvitch, G. 1964 (In: HARVEY, 1998, p. 205-206)

<sup>28</sup> Cf. Gurvitch, G. (1964).

Para Harvey (1998), se existisse uma linguagem independente (ou semiótica) do tempo/espaço, poderíamos abandonar a problemática social e investigar mais diretamente as propriedades de espaço-tempo como meios de comunicação autônomos. Não obstante, insiste que o tempo e o espaço – e no tocante a eles, a linguagem – não podem ser compreendidos independentemente da ação social.

Sua posição seguinte é sustentar que relações de poder estão sempre implicadas em práticas temporais e espaciais. Tal posição permite enquadrar as tipologias anteriormente descritas na estrutura mais dinâmica das concepções materialistas históricas da modernização capitalista (HARVEY, 1998). Harvey (1998, 207) parte do pressuposto defendido por Lefebvre<sup>29</sup> de que “o espaço é uma fonte fundamental e pervasiva de poder social na e sobre a vida cotidiana”. A questão, então, que se coloca, é saber como essa forma de poder social se articula com o controle do tempo e de outras formas de poder social? A hegemonia política e ideológica na sociedade dependem “da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social” (HARVEY, 1998, p. 207). No domínio material estão incluídos o dinheiro, o tempo e o espaço que formam um conjunto significativo de poder social. Daí, a sua importância na manutenção do poder político (HARVEY, 1998).

Nessa perspectiva, a questão que toca diretamente o nosso estudo é compreender, pois, tanto os processos discursivos como os processos sociais através dos quais são estabelecidas as qualidades objetivas de manutenção do domínio do espaço. Quem domina o espaço, insiste Harvey (1998, p. 213), também pode controlar a política do lugar: “mesmo que primeiro assumo o controle de algum lugar para controlar o espaço”.

O *lugar* pode ser entendido tanto como localidade – quando se referir ao cenário físico de uma atividade social situada geograficamente – muito embora “o que estrutura o local não é simplesmente o que está lá, presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam a sua natureza” (GIDDENS, 1991, p. 26-27)

como, num sentido simbólico, a “sede do ser” (HARVEY, 1998, p. 234). Na perspectiva de nosso estudo, a luta de classe seria um espaço simbólico; a greve, o lugar; e a Constituição asseguraria o lugar, a existência, do *ser* da greve.

Existe uma citação de Lefebvre (1974, p. 68), em uma passagem em que Harvey (1998, p. 216) procura ilustrar a assertiva de que “uma das principais tarefas do Estado é situar o poder nos espaços controlados pela burguesia, privando dele os espaços que os movimentos de oposição têm mais condições de controlar” – que mostra muito bem a importância da luta de classes:

A luta de classes, hoje, mais do que nunca, se inscreve no espaço [...] somente ela evita que o espaço abstrato assumo o controle de todo o planeta e apague todas as diferenças. Apenas a luta de classes é dotada da capacidade de diferenciar, de gerar diferenças que não sejam intrínsecas ao crescimento econômico considerado como estratégia, <<lógica>> e <<sistema>> (diferenças induzidas ou toleradas).

Nesse sentido, o processo histórico de lutas da classe trabalhadora brasileira, tanto em nível nacional como regional, mais especificamente no estado de Pernambuco ilustra a sua importância para a conquista de espaços sindicais a qual culminou com um amplo processo de sindicalização de milhões de

---

<sup>29</sup> Cf. Lefebvre, H. (1974).

trabalhadores. A organização de tais movimentos, como veremos mais adiante, visava liberar o espaço e o tempo de suas materializações vigentes – o atrelamento da classe trabalhadora aos governos da ditadura militar. Paradoxalmente, a classe trabalhadora, que ao longo da história do capitalismo luta por uma estrutura sindical livre do controle do Estado, vê nascer o Sindicato justamente sob a sua tutela, disciplinada por toda uma legislação sindical de atrelamento ao Estado (investidura, impostos, negociação coletiva oficial, etc). Tais movimentos caracterizam-se, pois, por antagonismos marcados, de um lado, pela reivindicação da autonomia sindical e, de outro, pelo poder representado através da tutela do Estado.

Assim, muito embora os movimentos de oposição ao poder do Capital possam obter algum controle do tempo e do espaço através da luta social, o fato é que o Capital continua a dominar e o faz graças a um domínio superior do espaço fragmentado universal e da marcha inexorável do tempo histórico global do capitalismo (HARVEY, 1998).

No próximo tópico, abordaremos a questão das lutas de classe sob a ótica da formação de classe como processo de capacitação para a luta de seus interesses.



# Formação de classes como processo de capacitação para a luta pelos seus interesses

Estudar o movimento grevista dos trabalhadores em educação de Pernambuco pela ótica da formação de classe significa “problematizar os sindicatos como instituições que expressam, por um lado, um determinado nível de capacitação para a luta de classe e, por outro, como um conjunto de práticas *discursivas*<sup>30</sup> que delimitam um certo terreno para a constituição e reconstituição de seus interesses” (CASTRO; GUIMARÃES, 1997, p. 62).

Para analisar os interesses de nossos atores, expressos pelas práticas discursivas de classes em luta – o que pressupõe um processo de conflito social, é necessário tecer algumas considerações. A primeira delas é a de que os interesses de um grupo de atores decorrem do relacionamento que se estabelece entre eles. Em outras palavras, os interesses de um determinado grupo não são meros atributos derivados dele: são atributos derivados de seu relacionamento social com outros atores. A segunda é a de que uma análise da produção de seus interesses deve compreender tanto os mecanismos sociais – *entre os quais destacamos as práticas discursivas enquanto expressão de interesses de classe, formados na relação social instaurada no diálogo entre classes*<sup>31</sup>, quanto mecanismos subjetivos, que dizem respeito à intencionalidade dos atores (CASTRO; GUIMARÃES, 1997).

Ambas as considerações “apontam para uma concepção do processo de formação das classes como movimento de constituição da consciência de classe e de transformação das classes em coletividades organizadas para o conflito e a luta por seus interesses” (CASTRO; GUIMARÃES, 1997, p. 59).

Isso significa que as classes não são configuradas unicamente por posições objetivas ocupadas por sujeitos dentro de uma hierarquia social. O processo de formação de classes constitui-se tanto em função de suas lutas – as quais não são determinadas somente pelas relações de produção, mas também pela totalidade das relações econômicas, políticas e ideológicas – essas últimas tendo um efeito autônomo sobre o processo de formação de classes. É assim que as classes estão em permanente processo de organização, de desorganização e de reorganização no curso do desenvolvimento capitalista e das lutas que configuram a sua existência histórica (CASTRO; GUIMARÃES, 1997).

Afirmam Castro; Guimarães (1997, p. 60) que:

[...] as posições dentro dessa teia complexa de relações sociais constituem limites históricos concretos ao sucesso da prática política.[...] tais limites advêm tanto de condicionantes estruturais quanto de condicionantes oriundos das formas particulares de subjetividade e de solidariedade coletiva, que dão conta da dimensão da intencionalidade dos atores sociais.

Dentre os limites de natureza estrutural citam o Estado – considerado como um importante espaço de cristalização de relações de poder, as quais são expressas de forma mais imediata através da

<sup>30</sup> A palavra em itálico foi introduzida por mim.

<sup>31</sup> O enunciado em itálico é de minha autoria.

institucionalização das relações de trabalho – e o sistema político – do qual destacam a importância dos partidos para a dinâmica da luta político-ideológica (CASTRO; GUIMARÃES, 1997). Considerando a especificidade de nosso estudo, sugeriríamos como um terceiro limite a própria natureza estrutural do Sindicato – o qual, como veremos no Capítulo 4, nasce e permanece até hoje sob a tutela do Estado.

Quanto aos chamados limites subjetivos, poderíamos pensar nas estratégias discursivas que as classes mobilizam na luta de classes para transformar seus projetos sociais, ainda que amplos, em práticas discursivas socialmente relevantes para a viabilização de seus projetos. Castro e Guimarães (1997, p. 61) partem do pressuposto de que

“[...] a capacitação da classe operária não se desenvolve automaticamente como consequência do desenvolvimento das forças produtivas [...]”

e que:

[...] é possível acreditar que existam, sob o capital, processos que atuam sistematicamente, no sentido tanto de facultar quanto de bloquear a capacitação da classe trabalhadora, desorganizando-a e inibindo a sua possibilidade de transformar a natureza das relações sociais de produção e o caráter da sociedade.

Nessa perspectiva, perguntam os autores (CASTRO; GUIMARÃES, 1997, p. 61), “Que processos são esses, como se expressam historicamente, quais os seus espaços privilegiados de constituição? Como a classe trabalhadora mobiliza seus interesses e recursos no contexto desse movimento contraditório do real?” Para eles essas são questões importantes para a compreensão da possibilidade de construção de práticas transformadoras.

Castro e Guimarães (1997, p. 62) definem operacionalmente a capacitação da classe trabalhadora como

[...] o conjunto de práticas concretas - *entre as quais destacamos as práticas discursivas*<sup>32</sup> – por meio de instituições como o sindicato, o partido [...]. Por intermédio dessas instituições se formam os interesses que definem e identificam as classes. Por meio delas, também, as classes podem encontrar os recursos ideológicos (uma linguagem, uma tradição, uma teoria, uma visão de mundo), os recursos materiais (utilidades, talentos, habilidades e dinheiro) e os recursos organizacionais (modos de articulação e mobilização de recursos para a ação) que lhes conferem a capacidade de traduzir em práticas efetivas os seus interesses.

Nesse sentido, o movimento sindical pode tanto expressar um conjunto de determinações institucionais (ou de outra natureza), entre elas, os já mencionados sistemas político, o Estado, e a própria natureza estrutural do Sindicato. Visto sob essa ótica, o movimento defenderia os interesses definidos a partir desse conjunto de determinações. Além disso, os recursos ideológicos, materiais e organizacionais, proporcionariam ao movimento a possibilidade de dar continuidade a um processo dinâmico de formação de interesses, de auto-identificação e de capacitação (CASTRO; GUIMARÃES, 1997).

<sup>32</sup> O enunciado em itálico é de minha autoria.

# Constituição dos *corpora* de arquivos

Os *corpora* foram constituídos por um conjunto de inscrições – as quais estão organizadas sob a forma de textos que se situam em um mesmo posicionamento sócio-histórico (o movimento grevista na educação, instaurado em Pernambuco na “Nova República”, compreendendo o período de 1987–1990), sendo inseparáveis de uma memória discursiva sobre a greve e de instituições que lhes conferem autoridade e legitimação (o Estado, a Mídia e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco).

Trata-se de *discursos públicos* sobre a greve. E aqui cabe distinguir o domínio de comunicação, no âmbito do espaço público<sup>33</sup>, ao qual se referem os textos dos arquivos em questão bem como o seu caráter mais ou menos público. De um lado, distinguimos as opiniões formais, expressas por instituições reconhecidas, as quais são autorizadas oficialmente ou oficiosamente e divulgadas de forma restrita no âmbito da burocracia institucional ou através da pequena imprensa de associações/sindicatos/órgãos governamentais (ofícios, circulares, cartas abertas, panfletos, *releases*). Segundo Habermas (1993, p. 257),

[...] muito embora tais opiniões quase públicas possam ser endereçadas a um vasto público, elas não respondem aos critérios de uso público tal qual definidos pelo modelo liberal. Trata-se de opiniões privilegiadas uma vez que são reconhecidas pelas instituições e não chegam jamais a desencadear uma comunicação realmente recíproca com a massa não organizada do <<público>>.

De outro lado, as opiniões formais “publicamente manifestadas<sup>34</sup>” através da mídia de massa, no presente caso, de uma imprensa escrita comercial, de direito privado (o Jornal) – através da notícia elaborada/filtrada por diversos mediadores: jornalistas, chefes de redação, donos de jornal, etc.

É na confluência de um espaço público tanto em seu sentido estrito (de opiniões formais quase públicas) como em seu sentido amplo (de opiniões formais publicamente manifestadas) que se expressam e legitimam as posições enunciativas de três atores sociais: (1) o Governo do Estado de Pernambuco, (2) a Mídia e (3) o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco.

Os textos foram agrupados em função desta distinção e distribuídos em três arquivos:

<sup>33</sup> O espaço público, que apareceu em sua versão moderna no séc. XVIII, ligado a uma elite intelectual burguesa da Europa ocidental, que debatia os temas da época em pequenos círculos, nos cafés e clubes, contando com periódicos e uma imprensa escrita de limitada tiragem (vide HABERMAS, 1993), não guarda mais nenhuma semelhança com o espaço público contemporâneo de uma democracia de massa. Para Dominique Wolton, (1991, p. 95). “a democracia requer a existência de um espaço público onde sejam debatidos os grandes problemas do momento” (“Les contradictions de l’espace public médiatisé”, “Trata-se de um espaço simbólico onde os discursos se opõem e se respondem [...]. É antes de tudo um espaço [...] que requer de tempo para se formar, um vocabulário e valores comuns, um reconhecimento mútuo das legitimidades; uma visão suficientemente próxima das coisas a discutir, a se opor, a deliberar. [...] Ele simboliza simplesmente a realidade de uma democracia em ação, ou a expressão contraditória das informações, das opiniões, dos interesses e das ideologias. Ele constitui o vínculo político que vincula milhões de cidadãos autônomos, dando-lhes a sensação de participarem efetivamente da política. [...] O espaço público supõe, ao contrário, a existência de indivíduos mais ou menos autônomos, capazes de expressarem suas opiniões, não <<alienadas ao discurso dominante>>, que crêem nas idéias e na argumentação, e não somente no confronto físico. [...] Em uma palavra, com o conceito de espaço público, é a legitimidade das palavras que se impõe [...]. [...] é a idéia de uma argumentação possível contra o reinado da violência liberadora, a idéia de um reconhecimento do outro e não de sua redução ao *status* de sujeito alienado.” (WOLTON, 1997, p. 379-380)

<sup>34</sup> Esta designação é utilizada por Habermas (1993, p. 245).

1. Arquivo institucional governamental – constituído de textos produzidos por gestores político-administrativos<sup>35</sup> no espaço público governamental<sup>36</sup> do Estado<sup>37</sup>;
2. Arquivo institucional não-governamental – constituído de textos produzidos por gestores político-administrativos no espaço público não-governamental da Sociedade Civil<sup>38</sup>;
3. Arquivo institucional da Mídia – constituído de textos produzidos pelos meios de comunicação de massa (no presente caso, a imprensa escrita: o Jornal) no espaço público midiático<sup>39</sup>.

É interessante notar, nas duas primeiras definições, a inserção do termo *político* para designar o *campo da política*, constituído, segundo Rubim (1995, p. 111), “como um conjunto de entes, instituições, idéias e práticas estatais e paraestatais, oriundos da modernidade clássica, a exemplo do Estado, executivo e legislativo, partidos políticos”. A esse conjunto somar-se-iam ainda “Outras modalidades de entes, instituições, valores, idéias e práticas caracteristicamente não-estatais, porque instalados contemporaneamente na sociedade civil, tais como sindicatos, associações dos mais variados tipos e objetivos, [...]” (RUBIM, 1995, p.111). Ao *campo da política* Rubim (1995, p.112) contrapõe o *campo dos media* que, segundo ele,

[...] emerge de modo mais contundente na modernidade (tardia), estrutura, articula e dá visibilidade a entes sociais, instituições, valores e práticas encarregadas de mediar socialmente a publicização dos inúmeros campos sociais diferenciados e automatizados na/pela modernidade, tornando-os visíveis para o restante da sociedade. O campo dos *mídia* congrega centralmente os aparatos sócio-tecnológicos de produção e difusão simbólicas e uma infinidade de entes, instituições e práticas que gravitam em sua periferia como componentes indispensáveis ao seu funcionamento.

A instituição *Mídia* embora não se constitua, a exemplo das instituições *Governo* e *Sindicato*, em uma instituição de natureza estruturalmente política, desempenha uma função bastante particular em relação às duas primeiras, se considerarmos o seu papel na produção e na difusão de imagens dessas instituições a um público-leitor. Segundo Rieffel (2001, p. 29), “as mídias podem tanto impor os temas à ordem do dia e produzir o conformismo; como ampliar o debate e favorecer o pluralismo de opiniões”.

<sup>35</sup> O termo *gestores político-administrativos* é utilizado para configurar o exercício de uma função dos atores sociais (envolvendo as competências política e administrativa) em uma determinada gestão institucional.

<sup>36</sup> A oposição Governamental/Não-governamental é utilizada para marcar a oposição entre uma instituição estatal e não-estatal, considerando-se que o governo é uma instância particular de exercício de poder do Estado.

<sup>37</sup> A referência à dualidade Estado e sociedade civil nos parece pertinente ao nosso estudo para configurar formações sociais e discursivas distintas e suas formas diferenciadas de produção de práticas discursivas no espaço da produção, no espaço da cidadania e no espaço histórico. Para Santos (1997, p. 117), “[...] o Estado é uma realidade construída, uma criação artificial e moderna, quando comparada com a sociedade civil”. O que vai caracterizar a modernidade constitucional do Estado, no séc. XIX, é a “sua organização formal, unidade interna e soberania absoluta num sistema de Estados” (SANTOS, 1997, p. 117), além de um sistema jurídico unificado e centralizado, cuja linguagem universal é o meio de comunicação entre Estado e sociedade civil. Ao Estado vincula-se a idéia do *político* e do *jurídico*. Já a sociedade civil, ao contrário do Estado, “[...] é concebida como o domínio da vida econômica, das relações sociais espontâneas orientadas pelos interesses privados e particularísticos” (SANTOS, 1997, p. 117). Todavia, a distinção entre Estado/sociedade encerra em si inúmeras contradições: tanto a ação estatal pode ser considerada como um inimigo da liberdade individual, como também pode ser a condição para o seu exercício. Além disso, como justificar o político-jurídico como atributos exclusivos do Estado, quando se sabe que, na prática, as relações econômicas, em sua constituição estrutural, também são relações marcadamente políticas e jurídicas? (SANTOS, 1997).

<sup>38</sup> Concordamos com Guy Roustang et al. (2000, p. 128) quando, amparados em Jürgen Habermas (1988, p.170), ponderam que atrelar a sociedade civil ao domínio estrito da economia de mercado, segundo a visão economicista liberal, é desconsiderar “a pluralidade das formas de economia e das atividades econômicas e as formas de engajamento voluntárias”. Para os autores (ROUSTANG et al., 2000, p. 129), uma proposta que permita ampliar o campo de investigação em torno da sociedade civil, em sua relação com o Estado, e as formas de intervenção nesse mesmo Estado, deveria considerar a sociedade civil como constituída de dois níveis articulados entre si: “uma economia plural” ou seja, complementar à economia de mercado – a qual Habermas (cf. HABERMAS, 1988, p. 170) chama de economia social, “[...] fundada sob reagrupamentos voluntários, a igualdade dos membros e a recusa de uma apropriação privada de lucro, a economia tradicional, na qual a organização torna-se indispensável de comunidades herdadas, (como o pertencimento familiar, por exemplo), a economia de atividades desinteressadas, a economia solidária, etc” – e de espaços “públicos autônomos de livre debate, de palavras e de conflitos, onde se exerçam uma cultura e uma sociabilidade cívicas”.

<sup>39</sup> A modificação do espaço público, no sentido de sua ampliação, foi possível graças à democratização e ao papel cada vez mais importante da mídia na contemporaneidade – daí a ser chamado de *espaço público midiático* (WOLTON, 1991).

Os arquivos são compostos por uma diversidade de tipos de documentos. O primeiro e o segundo contêm correspondências oficiais (ofícios) trocadas entre o Governo e o Sindicato no período em questão, versando sobre as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho dos grevistas e os posicionamentos do Governo em relação aos pleitos dos trabalhadores em educação; *releases* enviados pelo Governo aos jornais locais, versando sobre avaliações das ações do Governo em relação à educação em geral e à melhoria das condições de salário e de trabalho da categoria dos professores; cartas abertas do Sindicato aos trabalhadores em educação e à população em geral, veiculadas em forma de panfleto ou através de boletim sindical, informando sobre a greve, fazendo denúncias em relação à situação da educação no estado e à atuação do Governo; mobilizando os trabalhadores e a população para aderirem e apoiarem o movimento grevista; avaliações sindicais do movimento grevista e das ações do Governo na educação, destinadas aos trabalhadores em educação, veiculadas através de boletins. Além disso, compõe-se de transcrições de declarações oficiais do governador e da Secretária de Educação de Pernambuco e de membros do Sindicato sobre a greve, gravadas em vídeo pela Rede Globo de Telecomunicações em Pernambuco durante o período citado.

O terceiro arquivo é composto de notícias de jornal sobre a greve, veiculada principalmente pelos dois principais periódicos locais – o Jornal do Commercio e o Diário de Pernambuco – e também por alguns jornais em nível nacional (Jornal do Brasil, Correio Brasiliense e Folha de São Paulo) durante o movimento grevista na educação, ocorrido em Pernambuco no período de 1987-1990.



## Abordagem de análise quantitativa

Uma das questões que é objeto de discussão e controvérsia entre analistas do discurso diz respeito à dificuldade em determinar a abordagem de acesso e de tratamento de um *corpus* discursivo que seja pertinente tanto à escolha de um quadro teórico-metodológico quanto aos objetivos do estudo. Como compatibilizar abordagens teórico-metodológicas que nos permitam responder às questões relevantes de um problema, tendo, como ponto de partida para a construção do sentido, o discurso, (e não um saber historicamente elaborado, independentemente do discurso), mas que também nos possibilitem interpretar, a partir da identificação dos significados das práticas discursivas dos atores sociais, relações de sentido com suas práticas sociais articuladas a uma memória discursiva histórica. Isso significa que discursos não apenas se articulam a uma lógica textual (funcionamento discursivo) ou a uma lógica social (funcionamento institucional) de suas comunidades discursivas imediatas, mas a um lugar da memória situada em um tempo/espaço na evolução capitalista. Trata-se, pois, de desvendar a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem no confronto de formações discursivas que evocam o seu *outro* não apenas a partir de uma *memória discursiva interna*, mas também *externa*, o que pressupõe a perspectiva de uma memória discursiva histórica.

Os procedimentos de análise foram organizados de forma a contemplar um duplo movimento teórico que articula o espaço discursivo e o tempo/espaço social. Considerando o número de arquivos e a extensão dos seus respectivos *corpora*, optamos por acessá-los através de um método que nos permitisse discriminar, medir e descrever as características das populações lexicais<sup>40</sup> recenseadas, conduzindo-nos ao centro de significação da matriz lexical<sup>41</sup>, ao coração da arquitetura textual onde se constitui e se configura o discurso (CAMLONG, 1996).

O método escolhido foi o desenvolvido por André Camlong (1996, p. 5), o qual se refere à utilização de instrumentos estatístico-computacionais no estudo de dados lexicais, textuais e discursivos.

O método proposto baseia-se, na definição do autor, em um instrumento (tecnologia) e em uma técnica (metodologia) que se complementam. Trata-se da utilização da informática amparada pela matemática aplicada – estatística paramétrica, caracterizada pela objetividade, cientificidade e indução; de uma estatística descritiva e de auxílio à interpretação que se presta à descrição do *status* de uma população lexical. Ela compõe-se de três instrumentos de base: “a aritmética, para calcular, determinar e controlar”; “o cálculo algébrico para medir, comparar e integrar”; “a representação geométrica para visualizar, memorizar e raciocinar”. Sendo um instrumento de análise e de síntese, a estatística paramétrica possibilita, ao pesquisador analista, “observar e transcender a matéria” e, através de sua manipulação, desvendar sua “arquitetura”, ou seja, a composição do discurso (CAMLONG, 1996, p. 7).

É importante observar que os dados numéricos provenientes da análise estatística só fazem sentido porque estão ligados diretamente a léxicos e seus respectivos textos. Isso significa que, por detrás de dados numéricos, existem léxicos, e que, por detrás dos léxicos, existem textos e por detrás deles, existem discursos. Nesse sentido, o método estatístico permite descrever, analisar e tornar visíveis as rela-

<sup>40</sup> A população lexical refere-se aos vocábulos recenseados do *corpus* por ordem alfabética e por ordem de frequência.

<sup>41</sup> A matriz refere-se a um formato retangular fixo das tabelas onde figuram os dados sobre a distribuição da frequência e do peso da população lexical, arranjados em linhas e colunas.

ções que ligam os elementos lexicais, sintático-semânticos na estruturação de textos e de discursos (CAMLONG, 1996).

A estatística, pois, não trata apenas de dados quantitativos, como se costuma pensar, mas de dados qualitativos sobre um fundo quantitativo: ela mede as grandezas. Para tanto ela considera o conteúdo real dos léxicos criados e de seus repertórios lexicais recenseados que formam o texto que veicula um discurso. Ela fornece-nos, portanto, os procedimentos de cálculo, as regras de validação e as leis de determinação da distribuição. Além disso, através da configuração de sua matriz lexical, ela nos permite visualizar a arquitetura textual do discurso (CAMLONG, 1996).

Através desses recursos é possível determinar – adotando-se como critério o peso lexical<sup>42</sup> no discurso – diferentes tipos de vocabulário (básico, preferencial, diferencial e particular) dos atores sociais envolvidos, a partir dos quais é feito um primeiro recorte de seus respectivos contextos enunciativos. Uma vez realizados esses recortes, a etapa seguinte consiste em descrever as redes de relações dialógicas (formações discursivas) que tais enunciados constroem quando colocados em relação uns com os outros.

Foram confrontados uma série de enunciados, independentemente do tempo e do espaço em que foram proferidos, procurando-se observar a convergência de temas e as posições enunciativas que os mesmos remetiam em relação aos atores sociais.

Depois foram identificadas e descritas redes de relações dialógicas (formações discursivas) a partir do confronto das posições ocupadas por cada um dos atores em relação aos temas observados. Ao estabelecer-se tais redes de relações, considera-se a palavra, objeto de escolha privilegiada ou de rejeição dos atores sociais – o que pode ser avaliado através da distribuição de seus respectivos pesos lexicais nas variáveis em estudo.

Uma vez descritas as redes de relações dialógicas (formações discursivas), foram identificados os sentidos que configuram as práticas discursivas dos atores sociais, desenvolvidos no espaço de uma memória discursiva em uma dada formação social. Os sentidos, uma vez identificados, foram categorizados com base nos conceitos de campos e espaços discursivos (Maingueneau, 1993), e posteriormente interpretados à luz de sua relação com um interdiscurso que eles evocam.

Para a realização da etapa seguinte – de uma macro-análise – parte-se do pressuposto de que as práticas discursivas dos atores sociais não podem ser compreendidas isoladas de uma comunidade mais ampla cuja inserção se dá na compressão de tempo e de espaço na *história da evolução do capitalismo* que lhe é subjacente. Dentro dessa lógica que extrapola a relação discursiva de uma comunidade regional para uma comunidade global, foram desvendadas a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem no confronto de formações discursivas que evocam o seu *Outro* não apenas de uma memória discursiva interna, mas também externa.

Foram articulados, pois, o sentido do interdiscurso – produzido no confronto de práticas discursivas de nossos atores sociais, num tempo histórico (a Nova República) e num espaço geográfico (Pernambuco) definidos – a outros sentidos constituídos historicamente.

---

<sup>42</sup> O peso remete à qualidade da distribuição lexical nas variáveis, ou seja, a força do emprego de uma palavra em função de seu peso lexical. O peso reflete, pois, a qualidade do léxico do qual depende a elaboração do texto e do discurso (CAMLONG, 1996).

# **CAPÍTULO 02**

**Práticas discursivas no movimento grevista da  
educação em Pernambuco**

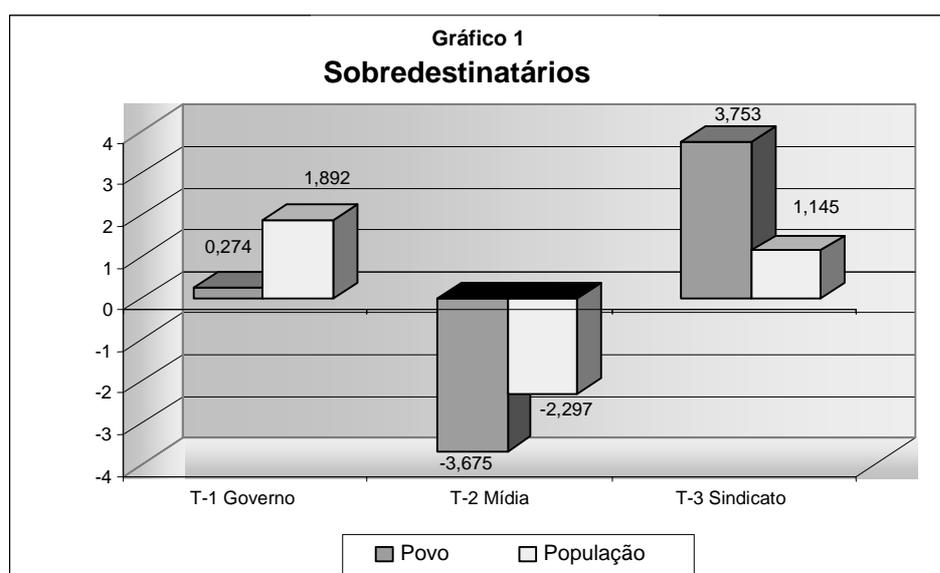


## A construção da categoria “Povo” no discurso populista

Iremos iniciar nossa análise tentando apreender como as categorias espaço e tempo passam a estruturar as representações sociais de nossos atores (Governo e Sindicato), em relação à categoria histórica *povo* e como os atores organizam a si mesmos tanto em relação à estruturação e consolidação de um poder político quanto em relação à organização do movimento sindical da classe trabalhadora em educação em Pernambuco. De que forma essa posição, representada pela evocação do *povo* no espaço de interlocução dos discursos institucionais – constitui a categoria histórica *povo* que atravessa discursos no espaço e no tempo, em diferentes épocas e conjunturas sociais e políticas ao longo do processo histórico no qual se inscreve o Governo Arraes e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco? Interessa-nos compreender, sobretudo, que significados essa posição populista irá conferir às práticas discursivas de ambos os atores em um momento político específico forjado pelas forças políticas que viabilizam a eleição de Arraes pela segunda vez ao Governo do Estado, em 1986. Significados que, ao materializarem a expressão de interesses de classes distintas e heterogêneas, podem reproduzir e/ou transformar relações sociais particularmente em relação à construção de um espaço público democrático.

Analisaremos, nas relações dialógicas que se estabelecem no espaço de interlocução dos atores sociais, a presença não de destinatários próximos, concretos, ou seja, aqueles aos quais se endereça um determinado discurso, mas de terceiros, situados acima de todos os outros participantes e que assumem uma compreensão responsiva nos discursos, denominados por Bakhtin (1997a) de *sobredestinatários*.

O gráfico 1 ilustra a presença e o peso das palavras *povo*/*população* nos discursos do governo, da mídia e do sindicato.



Nas três variáveis podemos observar a presença das palavras *povo* e *população*. No arquivo institucional do Governo, *povo* faz parte do vocabulário básico, ou seja, aquele de uso comum e que serve de suporte para a construção do texto, sendo que o seu peso, (0,274), é próximo à média “0”; em T2 (Mídia), o seu peso negativo é significativamente alto (-3,675), o que o inclui no vocabulário diferen-

cial, ou seja, aquele objeto de rejeição por parte dos locutores. No arquivo institucional do Sindicato a palavra *povo* aparece como um vocábulo preferencial, ou seja, aquele objeto de escolha privilegiada dos locutores, com peso positivo significativamente alto (3,753). Com relação à palavra *população* esta aparece nos arquivos institucionais do Governo e do Sindicato como vocabulário básico, sendo que em T1 (Governo), no vocabulário fundamentalmente básico e, em T3 (Sindicato), no vocabulário básico com tendência positiva; em T2 (Mídia), a palavra *população* aparece com peso negativo – superior a (-2) - vocabulário diferencial. Procuraremos entender o que esses pesos e tipos diferenciados de vocabulário indicam através de suas contextualizações no discurso, procurando, ao mesmo tempo, analisar o significado de ambas as palavras no espaço de interlocução à luz de sua relação com as categorias Estado<sup>43</sup> e Sociedade<sup>44</sup>. Nessa perspectiva, surgem, de imediato, algumas perguntas: qual o sentido de *povo* e *população* no discurso? Por que ambos são convocados no discurso por nossos atores sociais e que posições enunciativas e papéis ocupam/desempenham respectivamente no espaço de interlocução? Discutiremos estas questões através da análise dos recortes discursivos que transcrevemos abaixo.

APENOPE - OFÍCIO APENOPE / GOVERNADOR DO ESTADO – 3 de dezembro de 1986.

Ao Dr. Miguel Arraes de Alencar  
Governador Eleito por Pernambuco

(...)Precisamos urgentemente de uma educação voltada para a libertação do nosso **povo**, de uma Escola parte integrante da comunidade. Certos de sermos atendidos na nossa solicitação, gostaríamos de parabenizá-lo pela retumbante vitória nas urnas que representa acima de tudo a esperança do **povo** pernambucano, na sua maioria desejosos por mudanças efetivas. (1)

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO: NOTA À IMPRENSA .

(...) O Governo de Pernambuco foi eleito pelo **povo** para governar e não para conceder aumentos salariais de forma irresponsável. Tenho afirmado que o nosso objetivo é o atendimento das necessidades reais da **população**, entre as quais se inscreve com destaque o direito à educação. (...) DP, 7 de abril de 1987:A-3. (2)

(...)”O sr. Miguel-Arraes insiste em que a greve não tem só o seu fator econômico, mas, também, um componente político, a partir de um novo relacionamento do Governo com os professores. O compromisso do governo é com a melhoria das condições de vida do **povo** pernambucano como um todo e do Estado, em particular, na sua situação econômica”, explicou o secretário. Ressaltou que “estamos tendo um relacionamento de abertura com os professores. Um relacionamento que nunca houve. Agora, não se pode admitir a continuação de um malfício desse para o Estado. O Governo ficará com a **população**, se for o caso de fazer a opção”. ( “Professor só poderá ter aumento com quadro menor”.(...) Declaração do Secretário da Imprensa do Governo Arraes, Ricardo Leitão. DP, 21 de abril de 1987, A-5 ) (3)

<sup>43</sup> Norberto Bobbio (1999, p. 10) trabalha o conceito de Estado do ponto de vista jurídico e político, ou seja, “o Estado como ordenamento jurídico e como poder soberano”. Para ele (BOBBIO, 1999, p. 95), “do ponto de vista de uma definição formal e instrumental, condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condição de tomar decisões e emanar comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada. Sejam quais forem as decisões. (...)”

<sup>44</sup> A sociedade civil é entendida como “o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão” (BOBBIO, 1999, p. 35-36).

APENOPE - OFÍCIO APENOPE N. 137/ 4 de Dezembro de 1987  
À Secretária da educação do estado de Pernambuco

(...) Não basta o argumento já desgastado de que a eleição do governador com uma margem significativa de votos, lhe confira o respaldo e a legitimidade que precise para governar. Não podemos caracterizar como *popular*, um governo onde o *povo* e o movimento organizado são apenas consultados para opinar, ficando subtraído do direito coletivo e essencial de decidir.(...) (4)

APENOPE - OFÍCIO APENOPE No. 154 / 15 de Outubro 1987  
Ao excelentíssimo Governador do Estado de Pernambuco

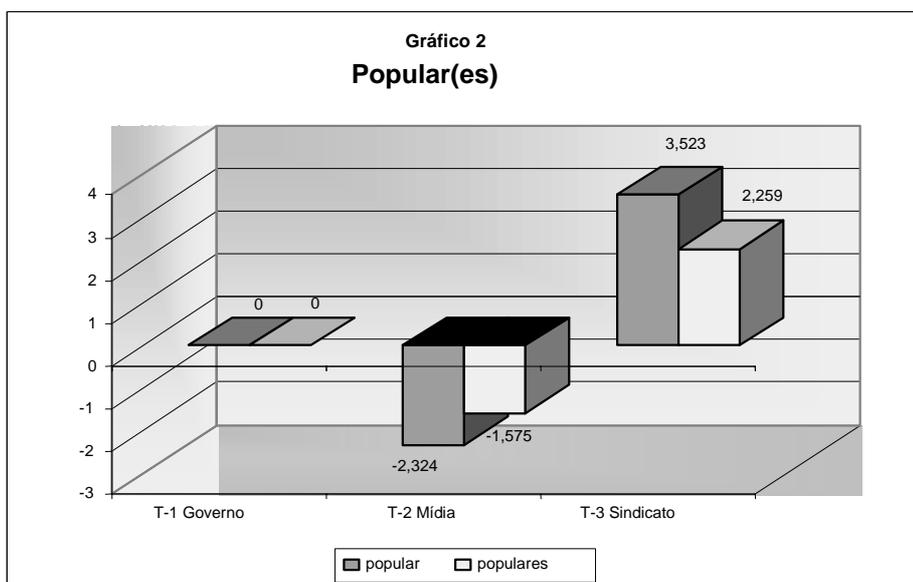
Excelência:

O Governo liderado por V. Ex.<sup>a</sup> tem passado por cima de compromissos assumidos com os servidores, em especial com a categoria dos Professores e conseqüentemente com a *população*. Compromissos estes firmados durante a nossa última greve que, além de constarem em documentos por representantes do governo, constam também em “nota oficial” endereçada à *população* e aos Servidores Públicos no dia 20 de maio, onde diz textualmente: “Formação imediata de uma comissão dos Servidores, através de suas entidades representativas, para ter acesso à evolução da receita estadual, junto à Secretaria da Fazenda”. “Implantação imediata de uma comissão dos Servidores, através de suas entidades representativas, para discutir e encaminhar o recadastramento e a reclassificação do funcionalismo.(...)(5)

A quem exatamente os nossos locutores se referem quando dirigem seus discursos ao *povo*? Quem é o *povo*? Trata-se de uma categoria conceitual que dá margem a configuração de inúmeras representações sociais, dando-nos a impressão (ou ilusão) de entes sociais que pairam acima de homens e mulheres comuns, concretos (a população) e que no discurso de nossos atores sociais assumem o papel de uma espécie de juiz que arbitra a consciência de governantes e governados, como se o fizesse de algum lugar na história. É em nome do povo, de seus interesses e de suas necessidades que a organização sindical dos trabalhadores em educação deposita suas esperanças no novo governo que se instala em Pernambuco e é também em seu nome que evoca sua libertação - numa alusão messiânica à volta de Miguel Arraes pela segunda vez ao poder em Pernambuco, ele que já fora governador em 1963, quando teve o mandato interrompido pelo golpe militar em 1964, partindo então para o exílio, e retornando em 1979 com a anistia (exemplo 1). Por outro lado, é em nome do *povo* que lhe concedeu legitimidade para governar que o governo eleito de Miguel Arraes justifica, através de suas práticas discursivas, suas ações político-econômicas (exemplo 2). Em outras palavras, é ao *povo* que o elegeu que o Governo Arraes precisa prestar contas de suas ações. Mesmo que a maioria do *povo* não se reconheça na atuação política dos governos, como diz Octavio Ianni (1994), numa crítica ao que chama de divórcio entre a sociedade e o poder público - o que fica bem caracterizado na posição de compreensão responsiva assumida pelo sindicato, em dezembro de 1987, nove meses após a posse de Arraes no Governo do Estado: a de que a participação do *povo* e do movimento organizado fica restrita a uma instância consultiva, mas não decisória nos governos (exemplos 4 e 5). Isso talvez explique o fato de que, não obstante a evocação do *povo* nos discursos governamentais contidos tanto nos arquivos institucionais do governo quanto da mídia, o peso dessa palavra, no cômputo geral do discurso governamental é pouco representativo. Trata-se de um vocábulo de emprego comum na composição geral do discurso institucional governamental. Paradoxal é a compreensão responsiva de nossos atores sociais (exemplo 4) em relação à categoria *povo* à qual subjaz a idéia de *democracia representativa*: o *povo* tem representatividade para decidir a eleição que

elege os governantes, mas não goza da mesma representatividade para participar das decisões acerca de seu próprio destino. Diante da afirmativa do governador Miguel Arraes que fora eleito pelo *povo* para governar e não para conceder aumentos salariais de forma irresponsável, pergunta-se que categoria desigual e excludente é essa, a do *povo*, que, numa eleição, tem o poder de eleger através do voto, mas que após a eleição não tem o mesmo poder de outras categorias, a exemplo da categoria política e a do judiciário para arbitrar seus próprios salários? Observa-se, pois, através da polêmica estabelecida no confronto dialógico das práticas discursivas de ambos os atores no espaço de interlocução, um descompasso entre suas posições de compreensão responsiva em relação à palavra *povo*, à qual subjaz a idéia de *democracia representativa*, definida como um sistema em que o poder político é considerado um *status* pessoal de todos os membros considerados válidos de uma sociedade. Este poder político é exercido através de um processo de consulta (sufrágio universal) através do qual os indivíduos conferem legitimidade a outros para, em seu nome, governar ou legislar. Nessa modalidade de democracia, a participação do indivíduo no poder político fica restrita ao voto, ou seja, a outorga de sua quota de poder a um outro indivíduo” (GOMES, 1995, p. 70).

No gráfico 2 abaixo procuraremos aprofundar a investigação do descompasso entre as posições de compreensão responsiva de nossos atores, em relação à palavra *povo*, através da análise comparativa de duas outras palavras - *popular/populares* - e de seus respectivos contextos enunciativos, nos três arquivos institucionais em questão.



Conforme podemos observar no gráfico acima, no arquivo institucional governamental não registramos nenhuma ocorrência das palavras *popular/populares*. Estas ocorrem apenas na forma de discurso citado (direto/indireto) em matérias jornalísticas do arquivo institucional da mídia referentes ao governo/sindicato: ambas com um peso negativo, sendo a primeira, objeto de rejeição dos locutores (vocabulário diferencial) e a segunda de uso comum (vocabulário básico). No que se refere ao arquivo institucional do sindicato, ambos os vocábulos possuem peso positivo alto (acima de 2) e são objeto de escolha preferencial de nossos locutores (vocabulário preferencial).

Nos recortes discursivos a seguir podemos observar a instauração de um espaço polêmico que se caracteriza como um lugar de enfrentamento de discursos em relação dialógica, um lugar onde os discursos de nossos atores sociais se interpenetram, se influenciam e se interdeterminam. Nas relações dialógicas

que se estabelecem nos dois primeiros recortes discursivos podemos observar que a polêmica é instaurada através do dispositivo da concorrência discursiva entre os enunciados do exemplo (6) e entre os enunciados dos exemplos (6) e (7) através da desqualificação e denegação do Outro, respectivamente. Em (6) o governo utiliza o argumento do *respaldo popular obtido supostamente através da eleição* para desqualificar o discurso sindical *da necessidade de firmar-se o acordado entre as partes em documento*, ao mesmo tempo que o próprio sindicato desqualifica o argumento governamental do *respaldo popular* ao afirmar que *mesmo sendo praxe, ao final de encontros, firmar-se documentos, estes na maioria das vezes nunca eram cumpridos*. Já no exemplo (7) o sindicato denega a afirmação do governo no exemplo (6) - de que *agora havia razões para que se acreditar em mudanças*, valendo-se do argumento do *respaldo popular conferido pela eleição* - ao afirmar que o governo *dito popular*, ou seja, aquele mesmo governo que evoca sua *legitimação pelo respaldo popular conferido pelas urnas, desde que assumiu*, ou seja, desde março de 87 até aquela data (março/88) *não cumpre os sucessivos acordos feitos com os professores*.

(...) Outro problema surgiu quando as integrantes da Comissão solicitaram por escrito o que haviam combinado. Os secretários fizeram valer a condição de respaldo **popular** do Governo Arraes. Segundo os grevistas, já era uma praxe, em final de encontros com os secretários, firmar-se documento que, na maioria das vezes, nunca foi cumprido. Os secretários defendem então sua posição, acentuando que agora tinha que se acreditar nas mudanças, não havendo razão para que se mantivesse a prática anterior de firmar-se documento. (...) (“Diálogo susta a greve dos servidores estaduais”. DP, 17 de março de 1987:CIDADE) (6)

O Comando de Greve dos Professores - formado pela Apenope, Centro dos Professores (CPP), associações dos orientadores e supervisores educacionais - acusou ontem o Governo Miguel Arraes de estar enganando os servidores”. Afirmando as quatro entidades, através de nota distribuída à imprensa, que “desde que assumiu”, o Governo dito **popular** vem descumprindo sucessivos acordos com os servidores, e em especial com os professores”. (...) (“Comando de professores: Arraes engana servidores”. DP, 8 de março de 1988, A-10) (7)

No próximo exemplo (8) o governo desqualifica o discurso sindical - *da necessidade de os funcionários terem poder de decisão sobre a política administrativa do governo* - ao convocar novamente o argumento da legitimidade do mandato popular, respaldado agora pela evocação do princípio da *democracia representativa* que pressupõe a delegação do poder do povo, pelo voto, a outrem e, ao fazê-lo, exclui a possibilidade de partilhar esse poder de decisão com o mesmo povo que o elegeu. E, mais do que isso, o governo convoca o discurso da *legalidade* para desqualificar ainda mais o discurso sindical, ao sugerir que *partilhar do poder* equivaleria a transgredir a *legalidade* de um mandato que lhe fora delegado pelo povo. Ao mesmo tempo usa de ironia ao fazer a ressalva de que *se essa fosse, por acaso, a vontade do povo, estaria disposto a discutir o assunto*. Para, logo em seguida, denegar sua própria afirmação anterior, ao evocar a memória do povo - sua *compreensão* - partindo do pressuposto de que *se esse mesmo povo no momento da eleição, não estava consciente do que representava o poder que lhe fora delegado pela manifestação das urnas, agora necessitava compreender o seu significado*. A memória está, pois, atrelada a dois tempos: um anterior e um posterior à eleição.

(...)A Apenope reiterou seu ponto de vista e a necessidade de as comissões de funcionários terem poder de decisão sobre a política administrativa do governo. Arraes foi sereno, mas veemente: “O Governo não pode transferir seu poder de decisão porque ele é um poder eleito para decidir. Trans-

ferir este poder é renunciar ao mandato **popular**. Se este for o caso, podemos até discutir o assunto. Mas creio que não seja. Talvez o que esteja faltando agora seja uma compreensão do poder delegado pela manifestação das urnas”. (...) (“Arraes x Professores: um debate marca a greve.” DP, 17 de abril de 1988.) (8)

Entretanto, a compreensão responsiva dos trabalhadores à evocação da memória sugerida pelo governador Arraes vai muito além de um tempo cronológico: é à memória histórica que os trabalhadores se reportam ao lembrar seu discurso político qualificado como *progressista e a favor das causas populares*.

(...) Na pauta de reivindicações os Trabalhadores em educação entregaram ontem ao Governador de Pernambuco, é lembrado o discurso político de Miguel Arraes como “progressista e a favor das causas *populares*” ao mesmo tempo em que sua prática “impõe medidas de caráter autoritário, antidemocrático e centralizador”. O documento segue dando exemplos de tais práticas como a lei 622-1989 (que fere o Estatuto do Magistério que foi amplamente debatido), a reforma administrativa (que não conta com a participação das entidades envolvidas) e a própria desmobilização das entidades organizadas (materializadas nas punições contra os trabalhadores que exercerem seu direito de greve). (...) (“Apenope entrega pauta a Arraes”. Folha de Pernambuco, 12 de outubro de 1989) (9)

Os trabalhadores em educação parecem, pois, não confirmar um conhecido ditado popular que diz que *o povo tem memória curta*. Na obra *Miguel Arraes – pensamento e ação política* (ARRAES, 1997:17-34), que reúne os seus grandes pronunciamentos públicos, entrevistas, artigos e manifestos de 1963 a 1995, encontramos algumas passagens em seu discurso de posse no cargo de governador de Pernambuco, pela primeira vez, em 1963, que, de um lado, ilustra essa memória histórica que evoca as representações de *progressista e a favor das causas populares*, aludidas no discurso dos trabalhadores e, de outro, sintetiza a representação que o próprio Arraes tem da *democracia : ele assume o cargo não em nome do povo, não no lugar do povo* – o que representaria uma outorga do poder do povo, através da manifestação do voto, a Arraes (democracia representativa) – *mas ele, enquanto homem do povo, ele, o povo* – ou seja, *o povo sou eu* o que pode também significar *o Estado sou eu/ o Estado é o povo, ou seja, o Estado é apresentado por Arraes como se representasse todas as classes e grupos sociais, vistos como povo*.

(...) Esse fato novo – o aparecimento do povo como categoria histórica – é que explica que eu hoje aqui me encontre, não em nome do povo, não em lugar do povo, mas eu – homem do povo, o povo, para assumir o governo do Estado.(...)

(...)Tenho respondido, entre outras coisas, que precisamos acabar com o tipo de governo paternalista e compadresco, que julga conceder favores ao povo, doar coisas ao povo, para criar um tipo de governo que possibilite a participação do povo no próprio processo administrativo. (...) Outro tipo de participação é a vigilância que o povo deve exercer sobre os compromissos assumidos por seus representantes, a fim de que seus interesses não sejam subestimados ou traídos. (...) Essa participação do povo no processo administrativo e político é, hoje, imprescindível; sem ela nós não poderemos fazer nada.(...)

Tempo histórico e tempo cronológico: tempos que contrastam práticas sociais e práticas discursivas

conflitantes e contraditórias, se compararmos a retórica de Arraes no passado, quando preconizava *a participação do povo não apenas na forma de uma vigilância sobre os compromissos assumidos por seus representantes* – aqui, contraditoriamente ao afirmado no primeiro parágrafo de seu discurso, ele volta a admitir a democracia representativa – mas também *a participação do povo no processo administrativo e político* (democracia participativa) – com a retórica no decurso de seu segundo governo, em 1987, cuja compreensão responsiva, por parte dos trabalhadores em educação é ilustrada, no exemplo (10) abaixo, pela suas *expectativas de participação no processo decisório do governo Arraes*, no que se refere à participação na discussão e na deliberação da implantação de um Plano Estadual de Educação:

(...) “Muito se tem discutido a forma com foi imposto o Plano pela secretária Silke Weber”, enfatizou o representante da Associação, lembrando “a forma não democrática de discussão e de deliberação; a categoria foi apenas ouvida, mas não decidiu nada. Num Governo autenticamente **popular**, a decisão se dá através da participação dos segmentos sociais”. (...) (“Apenope começa campanha salarial de 89”. DP, 19 de fevereiro de 1989) (10)

Parece-nos, pois, que as palavras *povo*, *população*, *popular(es)*, tanto nos discursos governamental como no sindical, contidos em seus respectivos arquivos institucionais bem como no arquivo institucional da mídia, particularmente quando contrastadas a uma memória discursiva histórica, assumem uma posição enunciativa particular no espaço de interlocução: uma posição *populista*.

Não obstante, para aprofundarmos a compreensão dessa posição seria necessário referirmos à memória histórica do populismo tanto de Estado como Sindical, identificando as circunstâncias sociais, político-econômicas em que *povo* passa a se constituir como categoria histórica no cenário brasileiro desse século XX, e apreender também como se dá a relação da categoria *povo*, entendida de forma mais ampla, como *sociedade civil*, com o Estado, particularmente quando esse se faz governo, sob a égide do *populismo*.



## A posição do populismo no tempo e no espaço

Compreender a posição populista de nossos atores sociais, representada pela evocação do *povo* no espaço de interlocução dos discursos institucionais, pressupõe retrocedermos, ainda que brevemente, no tempo e no espaço de uma memória discursiva histórica para situarmos a constituição dessa *categoria histórica povo*, tão enfaticamente aludida por Arraes em seu discurso de posse no Governo do Estado de Pernambuco, em 1963, cuja força retórica permaneceu gravada no tempo e no espaço da memória discursiva dos trabalhadores em educação de Pernambuco. Não obstante, para compreendermos essa posição, é necessário apreender, de um lado, como as categorias tempo e espaço passam a estruturar as representações sociais de nossos atores (Governo e Sindicato), em relação à categoria histórica *povo*; e, de outro, como nossos atores se organizam a si mesmos tanto em relação à estruturação e consolidação de um poder político como em relação à organização de um movimento social da classe trabalhadora, na compressão de tempo e espaço no qual se insere o desenvolvimento do capitalismo.

Além disso, veremos como as categorias de tempo e de espaço em uma memória discursiva nos permitem apreender os usos ideológicos da categoria histórica *povo* bem como seus efeitos de sentido no embate dialógico das práticas discursivas de nossos atores

Um olhar lançado em direção aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais mais significativos no Brasil no século XX coloca em evidência as tensões e conflitos gerados pela transição de uma sociedade agrária, calcada em quatro séculos de história, e circunscrita a uma aristocracia agrária e a uma elite de letrados, para uma sociedade urbano-industrial<sup>45</sup> forjada neste século sob padrões políticos, econômicos culturais outros dos vigentes até então. Para Ianni (1994, p. 23), “é no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental” e, particularmente depois de 1945, que setores da classe média e do proletariado, tanto urbano quanto rural, passam a contar como categoria política. Para o autor (IANNI, 1994, p. 24), o que caracteriza a *revolução brasileira* nesse século “é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões político-econômicas”, e a formação de novas modalidades de uma consciência nacional. É no período de 1914-64, marcado por importantes lutas pela industrialização no Brasil, em que são criadas as condições mínimas (institucionais, políticas e culturais) para a emergência de uma sociedade urbano-industrial, que as massas<sup>46</sup> começam “a participar em algumas decisões políticas e na formulação de alvos do progresso nacional” (IANNI, 1994, p. 53) cuja materialização se dá através da implementação de diversos modelos de desenvolvimento: exportador, substituição de importações, associado (associação de capitais e interesses políticos e militares nacionais e estrangeiros) e o socialista (cf. IANNI, 1994, p. 54-55). Nessa etapa crucial do desenvolvimento brasileiro, marcada pela transição de uma economia agrária para uma economia industrial, é que surge a chamada *política de massas*<sup>47</sup>, que inau-

<sup>45</sup> As condições institucionais, políticas e culturais para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial foram criadas no Brasil no período que vai de 1914-64. (IANNI, 1994).

<sup>46</sup> As *massas* constituem amplas camadas da população de uma sociedade, um conglomerado de indivíduos que se relacionam entre si por uma sociabilidade periférica e mecânica (WEFFORT, F., 1986).

<sup>47</sup> “A política de massas funcionou como uma técnica de organização, controle e utilização da força política das classes assalariadas, particularmente o proletariado” (IANNI, O., 1994, p. 59) – muito embora a esquerda não dispensasse alianças táticas com setores da classe média e militares, consideradas indispensáveis para a consecução de seus alvos socialistas (Ianni, O., 1994).

gura um novo estilo de poder – diferente da política de partidos<sup>48</sup> – e que dá fundamento ao que Ianni (1994, p. 93) chama de *democracia populista*, caracterizada “como modelo político de desenvolvimento” – cuja essência compreende “uma combinação do padrão de substituição de importações com as reformas de base<sup>49</sup>, em nome do desenvolvimento nacionalista”.

Segundo Corcione (1991, p. 47) “a política populista era nacionalista: por isso teve que atender, pelo menos em parte, às necessidades da população.” Posição compartilhada por Boito (1991, p. 72) quando afirma que “o populismo requer um mínimo de medidas governamentais que atendam aos interesses imediatos das classes populares”: o que é evidenciado pela “elaboração, desenvolvimento e implementação da legislação social, previdenciária e trabalhista”, a partir da década de 30.

Não obstante, os programas de reformas e de desenvolvimento só ganham sentido quando identificados com uma liderança – seja ela na esfera regional ou nacional – como foi o caso dos presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Em nível regional e, no caso particular do nordeste, surgem lideranças expressivas como Francisco Julião, deputado federal do Partido Socialista Brasileiro e líder das Ligas Camponesas<sup>50</sup>; Miguel Arraes, membro do Partido Trabalhista Brasileiro, prefeito do Recife e depois governador de Pernambuco (1963-4, quando foi deposto) e Celso Furtado, economista, sem filiação partidária e organizador da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, entre outras lideranças ligadas a partidos políticos e à Igreja Católica (IANNI, 1994). Para ele (IANNI, 1994, p.75), “Arraes pode ser considerado um dos mais típicos representantes do populismo de esquerda.” Foi Arraes, em decorrência de sua posição política trabalhista e Celso Furtado, com a Sudene, que levaram ao nordeste, ainda que com décadas de atraso, a política de massas e o Getulismo que a Revolução de 30 havia possibilitado e, pelo menos em parte, concretizado, nas principais regiões do Centro-Sul (IANNI, 1994). Em algumas passagens do discurso de saudação do então governador de Pernambuco ao presidente João Goulart, em sua visita a Pernambuco, em 1963 (ARRAES, 1997, p. 35-47), podemos identificar, nas temáticas abordadas, alguns indicadores de sua *política populista*: a necessidade de reformas de base e de uma reforma agrária, em sentido amplo, com a participação popular; a contradição entre as expectativas do modelo de desenvolvimento desejado pelo povo e o imperialismo; e a necessidade da união e da organização política do povo para a consecução do ideal nacionalista: a transformação do Brasil numa nação livre e independente.

[...] Nosso povo já não é presa fácil dos engenhosos mecanismos de mentir e de enganar, que contra ele se articulam. Aqui já não se presta ouvido à promessa leviana e demagógica, e com desprezo é que se recebe a linguagem enxundiosa do paternalismo político. As técnicas de discriminação, que se reformam e se renovam para manter e agravar a falta de equidade social, já não enganam ao mais atrasado dos trabalhadores. É que nosso povo hoje tem a sofrida consciência da miséria em que vive. E com rapidez está descobrindo as causas que a determinam. [...] Daí sua decisão de lutar contra causas, sem delegar a terceiros a responsabilidade e a glória dessa luta. Daí a serena confiança com que luta, por saber que sua força é invencível. Hoje o que temos diante de nós – ninguém se iluda a esse respeito – é uma realidade nova: é a realidade de um povo que decidiu não mais viver à margem, não mais ser espectador de sua própria história; esse povo decidiu assumir o papel que

<sup>48</sup> “Antes de 1930, os partidos políticos, no Brasil, eram estaduais ou nominalmente nacionais e atendiam aos interesses de oligarquias e grupos sociais regionais.” Com a Constituição de 1946, embora passasse a vigorar o regime dos partidos nacionais, estes, em sua grande maioria, continuaram a atender aos interesses dessas mesmas oligarquias locais e regionais (Ianni, O., 1994, p. 60).

<sup>49</sup> As reformas de base dizem respeito à ampliação de direitos dos trabalhadores e ao programa de reforma agrária que o presidente João Goulart pretendia levar a efeito antes de ser deposto pelo golpe militar de 1964.

<sup>50</sup> As ligas camponesas constituíram organizações de trabalhadores do campo no nordeste sob a liderança e Francisco Julião.

legitimamente lhe compete, de ser ele próprio criador da História. E suas recentes lutas nesse sentido são o fato mais significativo de nosso progresso social e político. [...] Nosso processo de mudança não pode ter senão uma direção: aquela que nos conduza à rápida superação do subdesenvolvimento, do atraso, do analfabetismo, da miséria, da fome. Essa direção, porém, não poderá ser alcançada sem corrigir ou compensar o desigual desenvolvimento de nossas diferentes economias regionais; sem resolver as explosivas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, que a cada passo rebentam em greves e conflitos cada vez mais numerosos, mais graves e mais incontroláveis; sem resolver nossa contradição fundamental, aquela que é cada dia mais aguda, entre povo brasileiro e imperialismo. As reformas de base são, nesse sentido, os primeiros e decisivos passos que devemos dar. [...] O meio de romper esse círculo vicioso, sem que dessangre o organismo nacional em lutas fratricidas, não pode ser outro senão a reforma agrária. Mas aquela reforma agrária de que realmente necessitamos e que é todo um problema político, econômico e social, de cujo planejamento e de cuja execução deve o povo organizadamente participar. [...] A reforma agrária não se destina apenas a solucionar os problemas do homem do campo. Ela é todo um programa nacional de superação do atraso e da miséria, que possibilita maiores oportunidades de trabalho nas cidades, possibilita melhor abastecimento das populações urbanas, cria e amplia mercados para os produtos da indústria. É por isso que ela não interessa apenas ao homem do campo. Ela interessa a todos, porque é a luta de todo o povo brasileiro. [...] O povo brasileiro, Senhor Presidente, está muito consciente de tudo isso. Aqui está o povo de Pernambuco que, durante horas, Vossa Excelência viu desfilar e chegar até aqui, para assumir o compromisso de lutar pelas reformas de que tanto necessitamos. Aos que têm medo do povo é necessário lembrar a permanente e ativa participação do povo brasileiro que está se mobilizando e se organizando, nas cidades e nos campos, nos sindicatos e nas associações profissionais; ele é operário, colono e trabalhador rural, empregado e patrão, pequeno proprietário e capitalista; ele é sacerdote, militar, comerciante e industrial, profissional liberal, intelectual, estudante, desempregado, mendigo, a expressar pelos meios que lhes são possíveis a sua premente necessidade e sua patriótica aspiração de uma nação livre e independente, de um povo que possa pelo menos dar teto e escola a todos os seus filhos e o mínimo indispensável de alimento à sobrevivência de todos. Esse pedir tão pouco é reivindicação, dita subversiva, do operário, do campesinato, da pequena burguesia e daquelas camadas da média e alta burguesia já identificadas como burguesia nacional, que constituem o povo brasileiro. [...] É a união dos trabalhadores num organismo amplo e em torno de objetivos fundamentais, que confere aos trabalhadores a força de que eles estão dando prova. A união do povo brasileiro é força invencível e não há povo sem ideologia. A nossa é a ideologia de uma nação livre e independente e por ela é que estamos lutando e continuaremos a lutar [...].

É nesse cenário político-social, pois, que a política de massas, forjada nos centros urbanos, propaga-se nos meios rurais, ou seja, o proletariado agrícola começa a se engajar no processo político nacional de forma semelhante ao proletariado urbano: as Ligas Camponesas vão sendo substituídas por sindicatos rurais regulados, a exemplo dos sindicatos urbanos, por legislação trabalhista, consubstanciada no Estatuto do Trabalhador Rural, em 1963. Ao mesmo tempo, passam a reivindicar liberdade de organização sindical e política, radical transformação da estrutura agrária do país, com o fim do latifúndio e a garantia de acesso à posse e ao uso da terra por todos aqueles que nela desejassem trabalhar, etc conforme documentado na *Declaração de Belo Horizonte*, por ocasião do *I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ocorrido em Belo Horizonte, em 1961* (IANNI, 1994).

Essa é uma síntese das condições sociais, políticas e econômicas que estavam na base da política

populista levada a efeito pela esquerda brasileira – envolvendo proletariado, burguesia e contando com o apoio de setores à direita, como segmentos das forças armadas: “houve momento em que o Clube Militar esteve engajado nessa corrente, em nome do nacionalismo, da defesa nacional e do desenvolvimento econômico” (IANNI, 1994, p. 94). Nesse contexto, o ideal de tornar o Brasil em uma potência justificava a burguesia aceitar o apoio das esquerdas. Essas, por sua vez, acreditavam que a luta no âmbito da democracia populista era necessária para alcançar os objetivos socialistas, e que “[...] as massas trabalhistas e populistas precisavam ser conquistadas por dentro, a partir dos objetos e técnicas da própria política de massas” – daí a realizarem alianças táticas com os militares e setores da classe média (IANNI, 1994, p. 94).

Até agora procuramos identificar as circunstâncias sociais, político-econômicas em que o *povo* passa a se constituir como categoria histórica no cenário brasileiro desse século XX. No próximo subitem, procuraremos apreender como se dá a relação da categoria *povo*, entendida de forma mais ampla, como *sociedade civil*, com o Estado, particularmente quando esse se faz Governo, sob a égide do *populismo*.

## Relação Estado-sociedade no populismo

Uma das características do Estado populista é a ação simultaneamente de mobilização e de controle que ele pode exercer – especialmente o poder Executivo – tanto sobre as massas assalariadas urbanas quanto sobre as rurais. Ao contrário do que ocorre na *democracia representativa*, na qual se observa uma separação formal entre Estado e partido do Governo, no populismo verifica-se uma singular combinação entre Estado, o partido governamental e o sistema sindical, ou seja, o sistema de poder é resultado do pacto político entre forças políticas heterogêneas, ou seja, da coalizão de classes distintas e virtualmente antagônicas. O populismo reúne setores da burguesia industrial, do proletariado urbano, militares, segmentos da classe média, intelectuais, estudantes universitários e, em alguns países, o campesinato. Empunhando bandeiras de luta contra o atraso econômico-cultural, as oligarquias, o imperialismo, etc a política populista apregoa a harmonia das classes sociais e do fortalecimento da cooperação entre o capital e o trabalho, procurando diluir, assim, as linhas divisórias de classe (IANNI, 1991). Lembramos, por exemplo, o *Acordo do Campo*<sup>51</sup>, firmado pelo governador Arraes em novembro de 1963 – considerado “o mais importante documento já assinado por empresários e trabalhadores rurais no país, obtido em pleito pacífico” (CAVALCANTI, 1986, p. 8). Não obstante, cabe ressaltar que o Estado populista não é resultante das contradições e lutas empreendidas entre a burguesia e o proletariado, mas uma combinação entre as contradições da classe dominante – representada pelas burguesias agropecuária, comercial, financeira, industrial, etc – com os seus próprios antagonismos e os de outras classes sociais (IANNI, 1991,1994). Boito (1991, p. 70), ao estudar o fenômeno do populismo tanto de Estado como sindical, qualifica-o como “um estatismo reformista pequeno-burguês” que pode ser resumido na fórmula “culto do Estado protetor, isto é, a expectativa de que o Estado *tome a iniciativa* de proteger, independentemente da correlação de forças vigentes num momento dado, os trabalhadores da ação dos capitalistas”. Mesmo quando o populismo manifesta uma aparente relação entre um líder e as massas, defende o autor, a identificação das massas não é com a pessoa do líder, mas com a burocracia do Estado burguês, civil e militar. Ou seja, “os setores populares penetrados pela ideologia populista não percebem que a política de Estado não é resultado de sua vontade livre e soberana, mas determinada pela correlação política de forças e “esperam que o Estado independentemente da luta popular organizada, venha em socorro do povo” (BOITO, 1991, p. 70). Os desdobramentos de tal postura podem variar de acordo a determinadas conjunturas políticas. A título de exemplo, descreveremos duas situações. Uma primeira, na qual há um movimento popular desorganizado para a luta de seus interesses de classe e um governo interessado em executar uma política econômica e social anti-popular. Nesse caso, o Governo populista poderia levar o movimento a uma expectativa ilusória de que poderia sensibilizar-se com os seus problemas e mudar de orientação política. Na segunda, há um movimento popular organizado para a luta em torno de interesses de classe e um Governo que, circunstancialmente, seja pela sua composição de forças no poder ou pelas suas próprias contradições internas, tem necessidade de contemplar algumas reivindicações populares com alguns direitos mínimos necessários ao exercício da cidadania, entre eles, direitos trabalhistas. Nesse caso, a ideologia populista do Governo levaria o movimento a creditar “a força e o resultado de sua própria ação à vontade soberana e benevolente do Estado”. Em ambos os casos, mesmo que esta estratégia do Estado não condene necessariamente as classes populares à inércia completa, obstaculiza a sua constituição enquanto força social autônoma (BOITO, 1991, p. 70-71).

<sup>51</sup> O acordo disciplinava direitos trabalhistas dos trabalhadores rurais.

Dependendo da correlação de forças políticas vigentes no país em um dado momento histórico, o populismo pode assumir matizes democráticos ou ditatoriais, independentemente dos direitos reconhecidos ao trabalhador. A ditadura populista, por exemplo, não pressupõe uma ditadura da burguesia, dos assalariados ou da classe operária: “ela mantém o caráter policlassista, ainda que não em todos os níveis do poder”. Nessa perspectiva, o Estado é apresentado por aqueles que se encontram no poder “como se representasse, ao mesmo tempo, todas as classes e grupos sociais, mas vistos como ‘povo’”, ou seja, “o Estado é proposto e imposto à sociedade como se fora o seu melhor e único intérprete, sem a mediação dos partidos” (IANNI, 1991, p. 128). Nesse caso, a relação das massas com o Estado não se dá de forma direta. Ela é intermediada pela figura de um chefe de Governo (e de seus representantes, ministros, secretários, etc), ou seja, a relação passa a ser Estado-chefe-povo (IANNI, 1991).

Com relação à democracia populista, essa apresenta outras singularidades, tais como, uma tendência a excluir grupos não populistas ou a aceitá-los mediante a adesão completa, cooptação das forças de oposição, como forma de enfraquecê-las e/ou desmoralizá-las. A exemplo da ditadura populista, o chefe de Governo também procura identificar-se com as massas assalariadas, ou seja, há uma relação do tipo chefe-povo-Governo-Estado coexistindo com os partidos políticos e as normas da democracia representativa. Outra singularidade – aplicável tanto à versão ditatorial como à democrática – é o atrelamento da organização sindical ao aparelho estatal, para mantê-lo dependente do Estado e para servir aos seus objetivos populistas (IANNI, 1991). Como pondera Ianni (1991, p. 132):

Na medida que a cúpula sindical se constitui como burocracia vinculada ou dependente do aparelho estatal, delimitam-se as suas possibilidades de organização, iniciativa, liderança e mesmo interpretação dos interesses das classes por ela representada. Essa burocratização implica na “despolitização” da atividade sindical. Isto é, o sindicalismo estatal politiza o proletariado segundo as diretrizes e os limites estabelecidos pelo regime populista. Na prática, todavia, essa modalidade de politização não pode impedir que as massas populistas assimilem a seu modo a própria experiência política.

Além disso, cabe ressaltar que, para atuar junto à organização sindical como no Poder Legislativo, de acordo com as normas da democracia representativa, o Governo populista tanto pode apoiar-se no seu próprio partido como pode lançar mão de uma coalizão de partidos. Ou seja, o poder populista é sustentado na tríade Estado-Partido-Sindicato (IANNI, 1991).

Procuramos, nesse tópico, caracterizar a relação Estado-Sociedade no populismo, enfatizando a forma pela qual ele organiza seu poder através de diferentes estratégias políticas, tais como a proposição de um pacto social entre classes distintas e contraditórias, a aceitação da adesão ou cooptação de forças políticas de oposição bem como as formas de identificação das massas, não necessariamente com a pessoa de um líder, mas com a burocracia do Estado, no que se refere à expectativa de que o mesmo venha a atender seus interesses de classe, independentemente da luta popular organizada e da correlação de forças políticas vigentes em circunstâncias históricas dadas.

No próximo subitem, recorreremos novamente à memória discursiva histórica para situarmos a forma pela qual Arraes organiza seu poder político na fase anterior à eleição (1986) para o segundo mandato ao Governo do Estado (1987-1990), procurando estabelecer um paralelo entre as estratégias utilizadas na montagem das forças políticas que dariam sustentação ao seu Governo e as estratégias políticas de organização do poder descritas no tópico ‘Relação Estado-Sociedade no Populismo’.

# Campanha eleitoral e eleição de Arraes em Pernambuco (1986): processo de organização do poder político

Para se compreender o processo de organização do poder político durante a campanha eleitoral de Arraes – que daria sustentação política ao futuro Governo – faz-se necessário contextualizá-lo numa perspectiva espaço-temporal no cenário político local, a partir da “Nova República”. Para tanto enfocaremos brevemente o quadro político do ano de 1986, os compromissos de campanha assumidos pelo então candidato que indicavam, pelo menos no nível da retórica, o projeto político-social a ser implantado no Governo de Pernambuco e as articulações dos partidos políticos e as alianças feitas em torno da candidatura de Arraes ao Governo do Estado.

Mil novecentos e oitenta e seis foi um ano marcado por intensa mobilização política em nível nacional, considerando-se o processo de campanha eleitoral desencadeado nos estados para a eleição dos governadores e dos futuros congressistas que fariam a revisão constitucional de 1988. Em nível local, no estado de Pernambuco, criou-se uma grande expectativa em torno daquela eleição, com o lançamento da candidatura de Miguel Arraes de Alencar, apoiada pelos diversos partidos que compunham a Frente Popular de Pernambuco: PMDB, PT, PCB, PC do B, PDT o que não significava “o fechamento das articulações políticas em torno de outros partidos ou de nomes que garantissem a ampliação do número de votos”, a exemplo de Antônio Farias, cuja indicação para a chapa majoritária, como candidato ao senado federal, fora sugerida por diversos políticos da FPP, inclusive pelo próprio Arraes que defendia a mesma tática usada na eleição de 1962: “a necessidade de fazer alianças, as mais diversas, inclusive com setores conservadores do Estado” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 63).

Considerado um *mito* pelas esquerdas, Arraes voltava naquele momento com toda a força de um passado político, de um ex-governador que se popularizou pelas ações em seu primeiro Governo, em 1963, consideradas revolucionárias para a época, segundo Cunha e Góes (1989, p. 46-47):

Pernambuco é, neste momento, o maior laboratório de experiências sociais e o maior produtor de idéias do Brasil. É o Estado mais democrático da Federação. [...] Dois fatores principais se terão combinado para favorecer o aparecimento desse clima pernambucano de liberdade: um movimento de agitação das massas que preencheu, em poucos anos, o papel da educação que essas massas antes nunca haviam tido, e a eleição para o Governo do Estado, de um homem do povo a dirigir uma das unidades de maior atraso mental e mais arraigadas pretensões aristocráticas do Brasil.

Durante o processo de campanha eleitoral, em 1986, a alusão a esse passado é feita através de ampla divulgação de uma *cartilha*<sup>52</sup>, ilustrada por farto material fotográfico da gestão de seu primeiro Governo (1963), acompanhado de *slogans* com as referências: “O povo chegou ao Poder; O povo unido tira Pernambuco do atraso; O Governo do lado do povo. Contra o crime e a sonegação; Preso e exilado, Arraes não se dobrou. E voltou nos braços do povo; O povo avança. A esperança está de volta; Pernambuco unido. A esperança está de volta”. Quanto à pergunta, “O que Arraes vai fazer?” –

<sup>52</sup> Cartilha sob o título “O que Arraes vai fazer.” Reprodução em xerox encontra-se no Apêndice C .

contida na cartilha. As respostas dão conta de um esboço de projeto político-social: “Primeiro, o que sempre fez: ouvir o povo, caminhar ao seu lado, trabalhar no sentido de suas reivindicações. Seu adversário não pode fazer isso. Não é um homem do povo, é um usineiro<sup>53</sup> rico, que nunca se preocupou em ouvir a população; [...] o que Arraes fará é combater o desemprego; [...] A educação trabalhará, sempre que possível, ligada à profissionalização e à especialização, tentando formar operários em diversas áreas; [...] O emprego público será moralizado. Vai acabar o pistolão e o apadrinhamento político; [...] A polícia será um instrumento de proteção e garantia ao povo, não um instrumento para sua repressão; [...] Arraes se empenhará pela execução da reforma agrária [...]; [...] O dinheiro que vem do povo... vai voltar para o povo”, etc.

Nesse período de intensa campanha, Arraes, ao mesmo tempo em que procurava atrair a simpatia da população em geral, através de um discurso comprometido com a causa popular, ao afirmar que “nós somos um instrumento do povo e vamos realizar as mudanças exigidas pelos mais pobres, pelos desempregados, pelos que não têm o que comer, o que vestir e onde dormir” (citado por Sampaio e Ferreira, 1996, p. 66), procurava também atender as expectativas dos movimentos organizados da sociedade civil. Um exemplo bastante ilustrativo desse fato foi a entrevista concedida à *Folha Sindical* (1986, p. 3) na qual afirmava que “O sindicato é a forma de representação mais avançada dos trabalhadores. Pelo sindicato o trabalhador rompe o isolamento e se coloca como uma força social organizada, capaz de reivindicar direitos e de garantir níveis de vida mais dignos.” Ao ser indagado se o Estado deveria interferir no movimento sindical, Arraes é contraditório, pois, se de um lado, afirma que “Estado e o movimento sindical devem manter uma relação de absoluta autonomia e respeito”, de outro, deixa explícita a tutela do sindicato ao Estado, ao afirmar que “O Estado deve zelar pela autonomia sindical, garantir o cumprimento das leis e servir de árbitro quando os conflitos trabalhistas possam vir a ameaçar as instituições democráticas” (FOLHA SINDICAL, 1986, p. 3).

Quanto à relação que deve existir entre Estado e as representações sindicais, Arraes afirmou que estas

[...] devem ser reconhecidas como interlocutores perante o Estado. [...] O Estado deve negociar com todas as representações dos trabalhadores guardando uma relação de autonomia e independência. É um erro político de trágicas conseqüências o movimento sindical se confundir com o Estado. Como também um equívoco não abrir canais seguros de comunicação, que possibilitem acordos pontuais em determinadas questões e em momentos específicos (FOLHA SINDICAL, 1986, p. 3) .

Em relação à greve, ponderou que esta “é uma arma dos trabalhadores, por isso mesmo não pode ser usada precipitadamente [...]. Em momentos inoportunos, a greve pode se constituir em um retrocesso para a organização sindical. O que deve ser mantido como princípio é a garantia do direito de greve” (FOLHA SINDICAL, 1986, p.3). Finaliza a entrevista garantindo que “Os movimentos sindicais e populares terão espaço consoante seu nível de organização e representatividade social. Uma das marcas do meu Governo foi o respeito e o diálogo permanente com todos os setores organizados da sociedade”.

Não obstante, segundo Sampaio; Ferreira (1996), esse seu discurso apresentou profundas contradições na prática de gestão de seus três anos de Governo, pois, se por um lado, ao longo de sua campanha eleitoral, Arraes se apresentava como candidato popular, voltado para os interesses das camadas popula-

<sup>53</sup> A referência a *usineiro*, no texto, é feita ao candidato adversário, José Múcio Monteiro. O que o texto omite é que a *cabeça de chapa* da candidatura de Arraes (em 1986) para o senado é ocupada por Antônio Farias, usineiro de grande peso econômico e político da região (cf. SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 64).

res, prometendo retomar o que fora feito na gestão anterior (1963), por outro, “costurava” alianças com os setores mais conservadores de Pernambuco, como forma de viabilizar sua candidatura:

Neste sentido, Arraes investiu pessoalmente na candidatura de Antônio Farias como forma de viabilizar a sua candidatura dentro de setores mais conservadores de Pernambuco, uma vez que Antônio Farias sempre foi um representante desses setores, tendo sido indicado prefeito do Recife durante o período da ditadura militar, apoiando Paulo Maluf para a presidência da República em 1985, além de ser ele próprio um usineiro de grande peso econômico e político na região. O processo de alianças desencadeado por Miguel Arraes em torno do nome de Antônio Farias foi bastante polêmico, provocando sérias divergências dentro do PMDB, bem como em outros partidos, como foi o caso do PTB. Apesar da grande polêmica gerada em torno da aliança com Antônio Farias, esta foi concretizada, candidatando-se o mesmo ao senado por uma legenda de aluguel, o PMB (Partido Municipal Brasileiro) (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 64).

Segundo as autoras,

Uma outra aliança, de grande peso político, feita pelo grupo liderado por Arraes, foi em torno do nome de Fernando B. Coelho, da clã petrolinense dos Coelhos, que deixou o PFL e ingressou no PMDB. Essas alianças, segundo avaliações feitas por setores do próprio PMDB, alteraram substancialmente o quadro político estadual, notadamente no que se relaciona ao processo sucessório (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 64).

Na avaliação feita por SAMPAIO; FERREIRA (1996, p. 65), as alianças feitas significaram mais do que a simples “busca de ampliação dos espaços políticos” junto aos setores conservadores do estado para viabilizar a eleição de Arraes. “Esse *physiologismo* político comprometeria, necessariamente, a futura gestão” de seu Governo:

Portador de um projeto político-social progressista, marcado por propostas de grande porte em todos os níveis, vê-se de imediato frente à realidade social, com uma crise bastante grave, da qual só promessas não darão conta. Precisa governar, neste momento, com o bloco de forças políticas montado na fase anterior, durante o processo de articulação destas forças no estado, em torno de seu nome, bem como com os limites impostos pela própria realidade (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 68-69).

Conforme podemos observar, a ênfase dada nos discursos de Arraes em sua campanha eleitoral de 1986 foi basicamente a mesma de 1963: centrada no povo, ou seja, a conclamação da organização popular como forma para tirar Pernambuco de uma secular tradição de discriminação, de exclusão e de desigualdades socioeconômicas. É interessante notar que, diferentemente de outras fórmulas clássicas populistas, notadamente aquelas que procuram criar uma identificação das massas ora com a pessoa de um líder, ora com a burocracia do Estado, no presente caso, o *povo*, a figura do *líder* (Arraes) e a instância burocrática *Governo* fundem-se nos discursos de campanha eleitoral de Arraes de 1986, conforme já ilustrado pela utilização de um *slogan* referente à sua vitória em 1962, “o povo chegou ao poder” que está em relação dialógica com outros enunciados proferidos em seu discurso de posse, em 1963: “Esse fato novo – o aparecimento do povo como categoria histórica – é que explica que *eu hoje aqui me encontre, não em nome do povo, não em lugar do povo, mas eu – homem do povo, o povo*, para assumir o Governo do Estado” (ARRAES, 1997, p. 18) Não obstante, uma vez eleito, a tríade *povo-Arraes-Governo* auto-dilui-se em um *eu-Arraes, eu/nós-Governo e povo*, como entidades distintas, conforme podemos observar em diversas declarações divulgadas na imprensa no período em estudo:

## AOS 45 DIAS DE GREVE, OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL SE REÚNEM COM O GOVERNADOR MIGUEL ARRAES PARA NEGOCIAR

*Acho* que é importante o encontro na medida em que isso também possa evitar uma confrontação. O *Governo* não quer esta confrontação [...]. *Eu* não disse que iria demitir. Disse que [...]. *Nós* não estamos ameaçando ninguém de demissão. [...] (Declaração de M. Arraes gravada em vídeo. Fonte: Cedoc-50-7405, Rede Globo, 14.04.1988) (4)

[...] O *Governo* de Pernambuco foi eleito pelo *povo* para governar e não para conceder aumentos salariais de forma irresponsável. *Tenho* afirmado que o nosso objetivo é o atendimento das necessidades reais da população [...]. (Declaração de Arraes à imprensa. DP, 7 de abril de 1987) (17)

O *Governo* não pode transferir seu poder de decisão porque ele é um poder eleito para decidir. Transferir este poder é renunciar ao mandato *popular*. [...] (“Arraes x Professores: um debate marca a greve.” DP, 17 de abril de 1988) (6)

Além disso, como salienta Brayner, no prefácio do livro *Democratização, Cidadania e Transformação: as utopias do Governo Arraes* (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 18), Arraes, em seus discursos de campanha, mobiliza “*slogans* de forte inspiração cristã, como a “**ESPERANÇA**”, ou a referência ao candidato como simplesmente chamado de “Ele”, com uma inicial maiúscula (“Ele está de volta”), numa alusão sub-reptícia ao próprio Messias que retorna para instalar o reino dos justos”, investindo-se, assim “de uma dimensão supra-histórica: ele é passado, porque sua luta representa a luta anterior de todos os oprimidos; ele é presente, porque sua administração vai difundir a modernidade; ele é futuro, porque seu Governo abrirá caminho para a conquista de uma situação onde o “povo terá vez e voz” (SAMPAIO; FERREIRA, p.18). Acrescenta que, “a este título, o “governante popular”, pelo menos no Nordeste do Brasil, se situa entre o velho populismo, o messianismo arcaico e uma certa modernidade política” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 18).

Procuramos, nesse tópico, caracterizar não apenas a retórica populista nos discursos de Arraes antes de sua eleição ao cargo de governador de Pernambuco, através da qual procurava criar laços empáticos com a população em geral e, ao mesmo tempo, a adesão dos movimentos organizados da sociedade, a propósito das organizações sindicais, mas também a forma pela qual amplia seus espaços de poder através de alianças tanto com partidos políticos de matizes ideológicos distintos e até opostos, como com forças político-econômicas que representavam os setores mais conservadores do latifúndio em Pernambuco.

No próximo subitem recorreremos mais uma vez à memória discursiva histórica para situarmos a posição enunciativa ocupada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco no espaço de interlocução dos discursos contidos no arquivo sindical: uma posição *populista*. Para tanto, faremos, num primeiro momento, uma breve retrospectiva histórica em relação à forma como os sindicatos são organizados no Brasil e sua relação com o populismo; e, num segundo momento, uma retrospectiva histórica da trajetória dos trabalhadores em educação em Pernambuco rumo à conquista de um sindicato único.

## **A trajetória do Movimento dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco**

A classe operária brasileira começa a passar por um processo de mudanças no fim dos anos 70 e início dos anos 80. Tais mudanças são evidenciadas por uma reação contra o imobilismo fisiológico dos sindicatos oficiais e a colaboração destes com o governo e os patrões. A partir dessa reação, começa a formar-se, pois, uma nova safra de líderes sindicais dispostos a ter uma prática diferente, na qual o imobilismo seja substituído pela mobilização e a burocratização dos sindicatos por um relacionamento dinâmico e direto com os trabalhadores (VITO; NETO, 1990).

Nesse período, observa-se também um substancial desenvolvimento do capitalismo, fato esse que é traduzido por um aumento considerável do peso dos trabalhadores na economia. Os setores de produção de máquinas, de bens de consumo duráveis, como carros, eletrodomésticos e armamentos, passam a representar um peso cada vez mais importante no conjunto da economia. O resultado dessas mudanças é evidenciado pelo aparecimento de uma classe operária mais numerosa e, ao mesmo tempo, com um perfil de consciência de classe mais definido (VITO; NETO, 1990).

Mas é na cidade de São Bernardo, na grande São Paulo, que os trabalhadores, cem mil metalúrgicos, dão uma demonstração de capacidade de mobilização de massas, reunindo-se em assembleias diárias e decidindo a continuidade da luta, sem temer a intervenção do governo federal e do exército que, em um ato de provocação, sobrevoava, com seus helicópteros, em vôos rasantes, as assembleias dos operários. Não obstante, é a partir de uma revisão do sindicalismo pré-64, o qual revelou toda a sua fraqueza estrutural, que será preparado o terreno para a eclosão da luta operária de 1978 e o movimento de unificação dos trabalhadores, a nível nacional, em torno de um sindicalismo autônomo (VITO; NETO, 1990).

Observa-se, portanto, por um lado, o esgotamento do modelo político imposto pela ditadura, atribuído, em parte, aos constantes avanços tecnológicos, ao aumento crescente da classe trabalhadora organizada, e, por outro, às insatisfações manifestadas pela sociedade brasileira como um todo, forçando um processo de mudanças na situação política no país. A própria classe produtora do país, como os grandes industriais e comerciantes passam a exigir maior abertura política para garantir um novo ciclo, ciclo esse com características mais liberalizantes, que garantisse seu crescimento. Dentro dessa conjuntura, o Governo militar começa a promover uma abertura política lenta e gradual, embora segura, com o intuito de evitar situações de conflito e disposta a fazer algumas concessões para evitar transformações mais revolucionárias. O poder, regido e imposto pela ditadura militar, portanto, começa a ceder às insatisfações e às mobilizações populares com atitudes mais liberalizantes. De outro lado, milhões de trabalhadores, metalúrgicos, professores, canavieiros, médicos, trabalhadores dos transportes e até coveiros, participam, ativamente, de movimentos grevistas (VITO; NETO 1990). Era a sociedade que, como um todo, começava a se insurgir contra a ordem estabelecida.

A nível local, no estado de Pernambuco, podemos observar esse mesmo movimento de trabalhadores em educação, movidos pela necessidade da criação de entidades representativas, com poder de reivindicar melhores salários e condições de trabalho. Muito embora a antiga Constituição Brasileira

negasse o direito de constituição de sindicatos oficiais, em Pernambuco, a partir de 1978, no setor de educação, foram criadas várias entidades, além da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco - Apenope (1979): Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco – Aoep; Associação dos Supervisores Educacionais de Pernambuco – Assuepe; e Centro dos Professores de Pernambuco – CPP, que desenvolviam atividades de caráter sindical ainda que, por lei, fosse proibida a organização dos funcionários públicos em sindicatos oficiais.

Em 1979, após 12 anos de submissão e atrelamento aos Governos da ditadura militar, ocorreu a primeira greve de professores no Estado de Pernambuco. Aquele ano foi considerado um marco histórico na trajetória da Apenope, muito embora os 36 dias de luta tivessem resultado em perdas consideráveis para a categoria (retirada da disponibilidade para o trabalho sindical dos membros da diretoria; corte no desconto em folha dos associados - na época, aproximadamente 6.000 sócios - e demissão do então presidente da Associação, o professor Paulo Rubem Santiago, que deixou de pertencer aos quadros de pessoal do Magistério do Estado, mas que continuou à frente da entidade até 1982) (*Apenope em Poucas Linhas*, 1988.).

Em 1985, com a convocação de um Colégio Eleitoral para votar, por via indireta, o primeiro presidente civil, depois de 20 anos de Governos militares, inaugura-se o período da “Nova República”, marcado tanto pela rearticulação das forças de oposição, quanto dos segmentos remanescentes do antigo regime.

Naquele ano, no estado de Pernambuco, várias lutas foram ainda travadas, ora a Apenope sozinha, ora em conjunto com outras categorias. Como resultados concretos das lutas empreendidas destacam-se: a conquista do piso salarial (seis salários mínimos para professores de nível universitário e três salários mínimos para professores primários); uma disponibilidade de 800 horas-aula para o trabalho sindical da diretoria da entidade, etc. Nesse período, a entidade atingiu aproximadamente 6000 associados, o que foi considerado uma conquista do movimento. Em 1987, o fato mais importante para a Associação foi a sua filiação à Central Única dos Trabalhadores – CUT, que ocorreu por ocasião do IV Encontro Estadual de Professores de Pernambuco (*Apenope em Poucas Linhas*, 1988). As principais resoluções tomadas naquele encontro foram: a decisão de sua “participação efetiva em todas as decisões relacionadas à política educacional”, enquanto um órgão representativo dos professores, “sem partidarismo nem interferência governamental”; criação de um plano de carreira dos professores da rede oficial de ensino em Pernambuco; garantia de ampla liberdade para a organização da categoria do Magistério e autonomia sindical; “articulação com outras categorias combativas, tendo em vista um programa comum a todas”, de modo que, juntas, pudessem “por fim à atual estrutura sindical do Brasil”, significando, também, “o comprometimento da *Apenope* com todo o processo de luta e de transformação pela qual passou toda a sociedade brasileira naquele momento histórico” (*Relatório do 4º Encontro Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco*, 1987, p. 3-5).

Em 1988, registramos dois acontecimentos importantes para o movimento dos trabalhadores em educação: a criação do Muse – Movimento Unificado dos Servidores Estaduais – congregando, além de diversas associações de professores do estado, várias outras categorias de servidores públicos, com o objetivo de fortalecer a luta dos servidores estaduais; e o I Congresso Estadual dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, organizado pela Apenope para discutir o tema Escola Pública de Qualidade. Nas teses apresentadas no evento e no relatório final do congresso, algumas avaliações interessantes são feitas pelos sindicalistas, a propósito de suas próprias visões acerca do movimento que represen-

tam, expondo suas fragilidades e mazelas internas, bem como de uma compreensão, de uma tomada de consciência acerca de seus limites diante da realidade.

Criticam, por exemplo, em relação à forma de organização da categoria,

A falta de uma estrutura mais democrática da Apenope, que faz com que a base não tenha espaço para participar mais efetivamente e sentir a entidade como sendo sua. [...] Uma prova desse fato foi a Greve de 54 dias, onde a avaliação ocorreu em nível de reunião ampliada da diretoria, quando o certo seria uma Assembléia envolvendo as bases de forma mais ampla para tal fim. [...] Por isso, precisamos de uma estrutura mais democrática onde a base, além de participar de Assembléias, greves e outros eventos, seja também convocada para organizar as mobilizações e para avaliar o resultado final dos eventos. [...] Vimos também em nossas paralisações do Muse e na Greve de 48 horas, que a entidade não utilizou nenhum recurso para mobilizar as bases, e que, na hora de impulsionar o movimento, jogou tudo para frear a luta. Mas todos esses fatos eram de se esperar de uma direção (em sua maioria) que no IV Cecut votou não fazer oposição sistemática ao Governo Arraes. Diante da atual estrutura organizativa, realmente fica difícil se querer que as bases participem mais efetivamente das decisões e deliberações. Nós vemos que a maioria das Regionais não funciona e que as atuais instâncias de deliberações são débeis no sentido de fortalecer a participação efetiva da nossa base. (*Tese n. 2*, 1988, p. 3-4)

Com relação ao *Movimento Unificado dos Servidores do Estado – Muse*, denunciam que este estaria infiltrado por elementos, *ditos de esquerda*, que integravam o 1º e o 2º escalão do Governo Arraes, “com o único intuito de amortecer as lutas dos trabalhadores” (*Tese n. 2*, 1988, p. 9).

No relatório do evento (*Tese n. 2*, 1988, p. 11), outras divergências internas são evidenciadas, conforme podemos observar nos textos transcritos abaixo:

A atual direção, nascida na eleição de julho/agosto de 87, não proporcionou uma maior transparência na composição da chapa, no que se refere às diferentes posições político-ideológicas [...] o setor majoritário que, durante este ano de mandato, vem se deteriorando na sua convivência interna, apostando sistematicamente na cristalização do que se convencionou chamar ‘Bloco Hegemônico’, difundiu e estimulou o rebaixamento do nível de discussões [...]. O processo de sectarização caminha de mãos dadas com o processo de burocratização verificado na entidade. As divergências e diferenças no campo da classe, ao invés de serem entendidas como naturais na vida sindical, são tratadas como pecados capitais e combatidas burocraticamente, aprofundando práticas que precisam ser combatidas antes que se alastrem de forma irremediável [...].

Com relação ao *direito de greve*, supostamente conquistado pela categoria, na Constituição de 1988, questionam que direito é esse que coíbe, pela força e repressão, a luta do movimento por melhores condições de vida – a exemplo do que vem ocorrendo no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e, no Recife, com o Governo Arraes? (*Tese n. 2*, 1988)

Então perguntamos: A Constituição não garantiu o direito de Greve<sup>54</sup> ao funcionalismo? Resposta:

<sup>54</sup> Apesar de a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 9º, assegurar direito de greve aos trabalhadores, em seus incisos 1º e 2º faz a ressalva de que a lei definirá aqueles serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, além de prever as penas da lei aos responsáveis por abusos cometidos.

Não. Apesar de fazer referência ao direito de greve, este direito depende de uma lei complementar, isto é, de uma nova lei antigreve, pois quem vai votá-la são os mesmos parlamentares que votaram contra as 40 horas semanais, contra a estabilidade de emprego, contra a reforma agrária e que dão todo o poder às Forças Armadas para garantir a ordem interna e polícia para reprimir nossos movimentos” (*Tese n. 2*, 1988, p. 2).

Quanto às expectativas dos trabalhadores em educação em relação à gestão do Governo Arraes e sua postura às greves ocorridas nesse período – cuja discussão será aprofundada mais adiante através da análise das práticas discursivas de nossos atores sociais – as avaliações feitas, já em 1988, indicam um alto nível de insatisfação dos trabalhadores:

Quando o governador Arraes foi eleito, muitos trabalhadores tiveram esperança de que as coisas iriam mudar, mas não só as coisas não mudaram, como o nível de vida piorou sensivelmente. Isto se deve a razão de que este Governo que fez campanha aproveitando o sentimento de mudança dos trabalhadores, nada mais é que um capacho do Governo Federal. [...] Ainda é esse mesmo Governo Arraes que coloca a polícia contra os trabalhadores, proíbe manifestações onde sempre foram feitas (não poder utilizar o carro de som em frente ao Palácio, coisa que foi feita até no tempo da ditadura militar), não atende às reivindicações salariais democráticas do funcionalismo público. E como se isso não bastasse, na Greve de 48 horas, deflagrada pelos funcionários públicos no dia 28.09.88, proibiu através de forte aparato policial, que chegássemos à praça em frente ao Palácio. E no dia seguinte, utilizando um batalhão de choque, retirou os funcionários públicos acampados na Rua do Sol, utilizando todo o tipo de repressão, quando tivemos até crianças arrastadas violentamente, além de vários companheiros e fotógrafos de jornais agredidos (*Tese n. 2*, 1988, p. 2).

Em 1990, durante o *Congresso de Unificação dos Trabalhadores em Educação* (*Tese unir para avançar na luta*, 1990, p. 3-4) as avaliações, dos sindicalistas, em relação aos três anos de gestão do Governo Arraes, refletem uma clara tomada de consciência do que significou sua eleição – por ampla maioria da população – alicerçada nas oligarquias mais reacionárias do estado:

O Governo Arraes, eleito através de uma aliança que incluiu setores da direita, foi marcado pela incoerência entre o discurso de “governo popular” e uma prática conservadora, paternalista, autoritária e oportunista. Logo depois de eleito, mesmo antes de assumir o Governo, colocou-se contra a Greve Geral de 12 de dezembro de 1986. [...] O Governo do estado adotou medidas de repressão ao movimento sindical, reeditando o período mais negro da ditadura militar. Procurou criar uma falsa dicotomia entre as necessidades básicas do servidor e o atendimento à maioria da população, como se mais de 100 mil familiares de servidores não constituíssem uma parcela da população. Precisávamos suportar perdas salariais em prol de um “Projeto Social” do Governo que nunca foi discutido com o funcionalismo e a sociedade civil organizada. [...] Como decorrência, observa-se o avanço do sindicalismo combativo classista, independente de partidos políticos, de governos e patrões, apoiado tão somente no poder de mobilização da classe trabalhadora frente às difíceis condições de vida e trabalho a que vem sendo submetida, devido aos arrochos salariais [...]. Nos últimos três anos, em que pesem as divergências que transitam no seio do movimento e a diferenciação do ritmo de organização das entidades, as lutas vêm se dando de forma conjuntural, aumentando o poder de reivindicação da categoria frente ao Governo dito popular que, em essência, apresenta argumentos progressistas e uma prática tão conservadora quanto à dos governos tradicionais do período militar.

Como podemos observar, nos depoimentos dos trabalhadores em educação em Pernambuco, parece haver uma estreita relação entre a frustração das expectativas criadas pela proposta de um Governo popular, a gestão governamental praticada pelo Governo na área econômica, bem como a forma como conduziu sua relação com os trabalhadores e a exacerbação de suas lutas reivindicativas no plano salarial.



# **CAPÍTULO 03**

**Tempo/espaço da (re)produção, tempo/espaço da  
cidadania, tempo/espaço histórico**

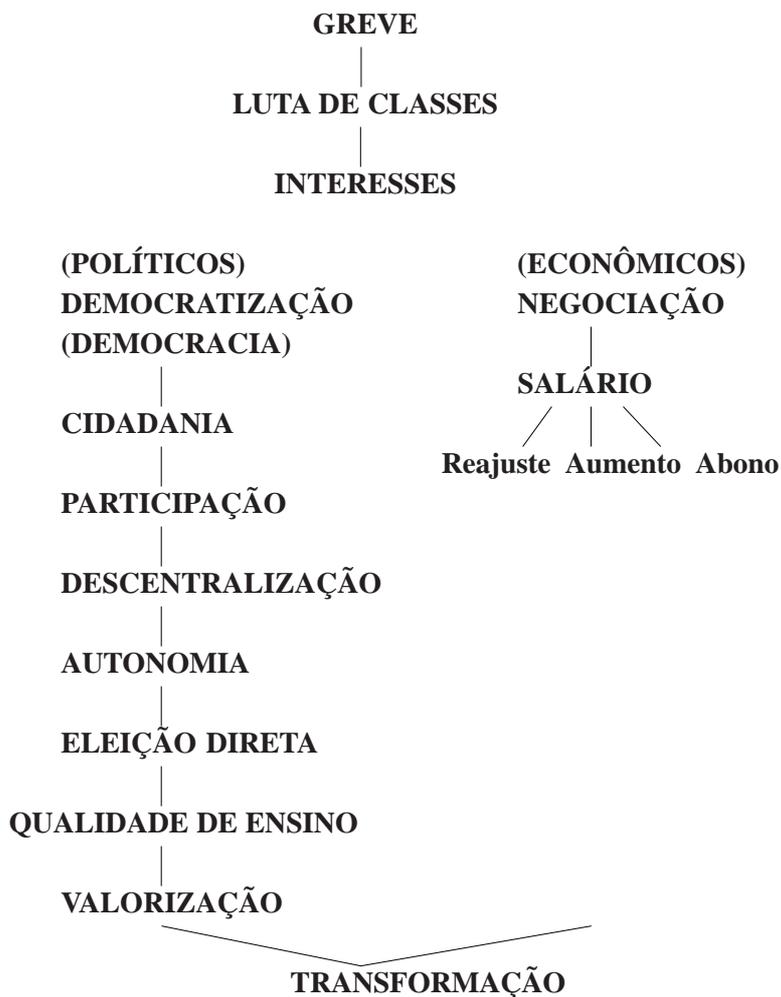


## Diferença e alteridade no tempo/espaço da (re)produção

“Toda a linguagem se situa num espaço. Todo o discurso diz qualquer coisa sobre um espaço (os lugares ou conjuntos de lugares); todo o discurso fala de um espaço” (LEFEBVRE, 1974, p. 155). Os espaços, assegura Lefebvre, (1974, p. 102) “são produtos de uma atividade que implica o econômico, a técnica, mas que ainda vai bem mais além: produtos políticos, espaços estratégicos” – incluindo-se nesses últimos “projetos e ações das mais diversas”. Enquanto produto que é utilizado e consumido, ele é também *meio de produção*. Ao mesmo tempo, “redes de trocas, fluxos de matérias-primas e energias fazem o espaço e são determinados por ele”. “Seu meio de produção [...] não pode ser separado nem das forças produtivas, das técnicas e do saber, nem da divisão do trabalho social que o modela, nem da natureza, nem do Estado” [...]. O Estado e suas respectivas instituições, por exemplo, “supõem um espaço e são conduzidos segundo as suas exigências” (LEFEBVRE, 1974, p. 102). O espaço seria, pois, decorrente do crescimento das forças produtivas e das técnicas que permitem intervir nos diversos níveis espaciais: local, regional, nacional, planetário. Não obstante, isso não significa que os espaços desapareçam com o crescimento e o desenvolvimento, ou seja, o mundial não suprime o local. Ao contrário: eles se interpenetram e se sobrepõem através de redes de comunicações (locais, regionais, nacionais e internacionais) dos diversos mercados ao longo dos séculos: das mercadorias, do dinheiro, do trabalho, dos símbolos e signos, etc. O espaço revela, pois, relações sociais que adquirem sua existência no espaço, ou seja, o seu suporte é espacial (LEFEBVRE, 1974). “Como num discurso, as partes de um espaço se articulam: incluem-se, excluem-se. Tanto na linguagem como no espaço, há o antes e o depois, mas o atual domina o passado e o futuro” (LEFEBVRE, 1974, p. 154).

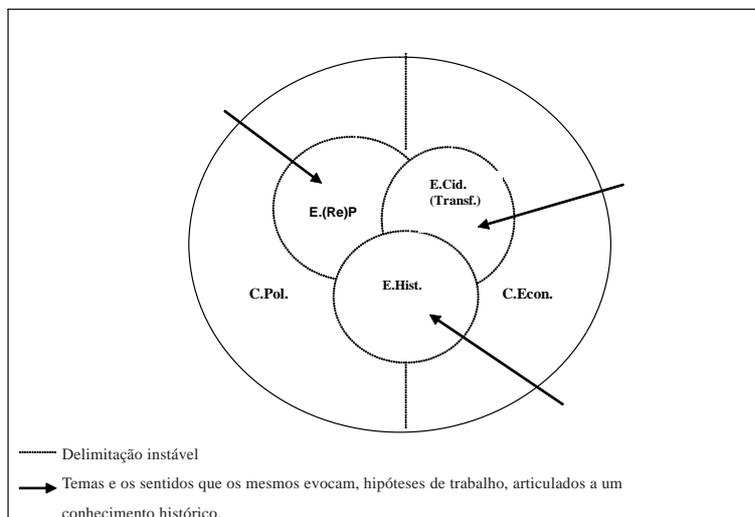
É no espaço que se situa o universo discursivo do movimento grevista em educação em Pernambuco: o lugar onde se produzem, reproduzem e transformam as práticas discursivas dos trabalhadores em contraposição às práticas discursivas governamentais e midiáticas – as quais serão objetos de nossa análise. Partindo da observação desse universo construiu-se, uma rede de relações discursivas/dialógicas, definindo-se o seu agrupamento em dois *campos discursivos* (MAINGUENEAU, 1984): o discurso político e o discurso econômico sobre o movimento grevista na educação pública em Pernambuco, no período de 1987-1990, a partir dos quais foram identificados três *espaços discursivos* (MAINGUENEAU, 1984), ou seja, subconjuntos de formações discursivas, constituídos a partir dos temas observados nos discursos e dos sentidos que os mesmos evocam, articulados a um conhecimento histórico no qual se inscreve a evolução do capitalismo em sua versão neoliberal globalizada. Tais espaços remetem tanto a uma memória discursiva interna quanto a uma memória discursiva externa.

## REDES DE RELAÇÕES DISCURSIVAS



O diagrama circular abaixo ilustra os diversos campos e espaços discursivos observados nos discursos institucionais dos atores:

### Universo Vocabular: Campos e Espaços Discursivos



As práticas discursivas dos atores sociais serão, por conseguinte, analisadas nos seguintes espaços: *o espaço da (re)produção*, *o espaço da cidadania (transformação)* e *o espaço histórico*.

### Diferença e Alteridade no Tempo/Espaço da (Re)produção

O espaço da produção<sup>55</sup> é o espaço no qual se desenvolvem as relações sociais de produção<sup>56</sup> – entre elas, a força de trabalho assalariado – e a forma de poder que lhe é peculiar, a exploração, ou seja, a extração da *mais-valia* (Santos, 1997). Muito embora o cotidiano do trabalho assalariado possa ter perdido sua importância nesses últimos vinte anos – devido aos fatores da difusão social da força de trabalho assalariado na produção e ao isolamento político imposto ao operariado, na produção, pelo capitalismo – e os trabalhadores, seu peso político, o fato é que hoje, mais do que nunca, o espaço da produção assume uma grande importância enquanto *espaço de organização da força de trabalho assalariado*. A articulação de ambos os fatores é, no entanto, responsável pelo paradoxo da “força de trabalho assalariado ser cada vez mais crucial para explicar a sociedade contemporânea e o operariado ser cada vez menos importante e menos capaz de organizar a transformação não capitalista desta” (da força de trabalho). Não obstante, “se tal transformação não poder ser feita só com o operariado” – reconhece o autor – tão pouco pode ser feita sem ele ou contra ele” (SANTOS, 1997, p. 272). Posição semelhante é compartilhada por Harvey (1998), quando, apoiando-se em exemplos da história, nesse último século, discute as possibilidades e os limites do domínio do espaço pelos movimentos da classe trabalhadora, observando que o domínio do espaço sempre foi fundamental na dinâmica da *luta de classes*.

Santos (1997, p. 306), referindo-se ao espaço-tempo da produção, ou seja, do espaço-tempo das relações sociais, observa ainda que é nele que se “gera a divisão de classes que juntamente com a divisão sexual e a divisão étnica constitui um dos fatores de desigualdade social e de conflito social”. Nesse sentido, iniciaremos a análise das práticas discursivas de nossos atores sociais examinando o tema *greve*, enquanto um espaço de luta entre classes sociais – aqui representadas pelo Estado (Governo) e o Movimento dos Trabalhadores (Sindicato) – pelos seus interesses.

É através, pois, do espaço, que pretendemos observar como os diversos atores (Governo, Mídia e Sindicato), em seus embates dialógicos, engendram seus espaços e seus tempos sociais, ou seja, seus espaços de representação<sup>57</sup> e suas representações do espaço<sup>58</sup> na greve, descrevendo a sua gênese em

<sup>55</sup> O conceito de produção, em um sentido bem amplo, refere-se a tudo o que os homens têm produzido ao longo da história da humanidade: “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, ideológicas”, etc. A ampliação do conceito permite que se incluam ainda outros tipos de interpretações: “produção de conhecimentos, de ideologias, de escritura e de sentidos, de discursos, de linguagem, de signos e símbolos” [...] (LEFEBVRE, 1974, p. 83, 85).

No sentido marxista estrito, refere-se à produção material de objetos de utilidade social (produtos) em unidades produtivas. Esta produção material pressupõe a existência de *forças produtiva* que são constituídas em parte pela própria natureza, parte pelo trabalho – sua organização (divisão), bem como pelos instrumentos utilizados, as técnicas, os conhecimentos, etc) (LEFEBVRE, 1974).

<sup>56</sup> Trata-se de “relações estabelecidas pelos homens, mediatizadas ou não pela técnica, para produzirem produtos úteis para seu sustento e reprodução. Engloba ainda as leis de acesso, apropriação dos bens produzidos, as idéias, instituições e ideologias que buscam legitimar o modo como os homens se relacionam na produção de sua existência.” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996)

<sup>57</sup> As representações do espaço referem-se ao espaço conhecido, ou seja, o espaço através do qual podemos identificar o percebido (no sentido de percepção de mundo exterior). Trata-se de um espaço dominante na sociedade, ligado às relações de produção (à ordem imposta por elas) e aos conhecimentos, aos signos verbais e códigos. As representações do espaço são penetradas pelo saber (conhecimento) e pela ideologia, entrando na prática social e política (LEFEBVRE, 1974).

<sup>58</sup> Os espaços de representação referem-se ao espaço vivido (no sentido corporal) através de imagens e símbolos. O espaço vivido é penetrado pelo imaginário e pelo simbólico. Os espaços de representação compreendem sistemas mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais. Eles recobrem, pois, o espaço físico, utilizando simbolicamente seus objetos. Sua origem é a história, seja ela de um povo ou de um indivíduo que pertença a esse povo. Os espaços de representação coexistem com as representações do espaço e interferem nelas. Trata-se de espaços que são de fato vividos e falados e que contém um centro afetivo – o Ego – tanto quanto uma existência espacial – o lugar. Contém, pois, tanto os elementos da paixão quanto da ação, ou seja, das situações vividas – daí a remeterem necessariamente ao tempo e poderem receber qualificações do tipo direcional, relacional, situacional, etc (LEFEBVRE, 1974).

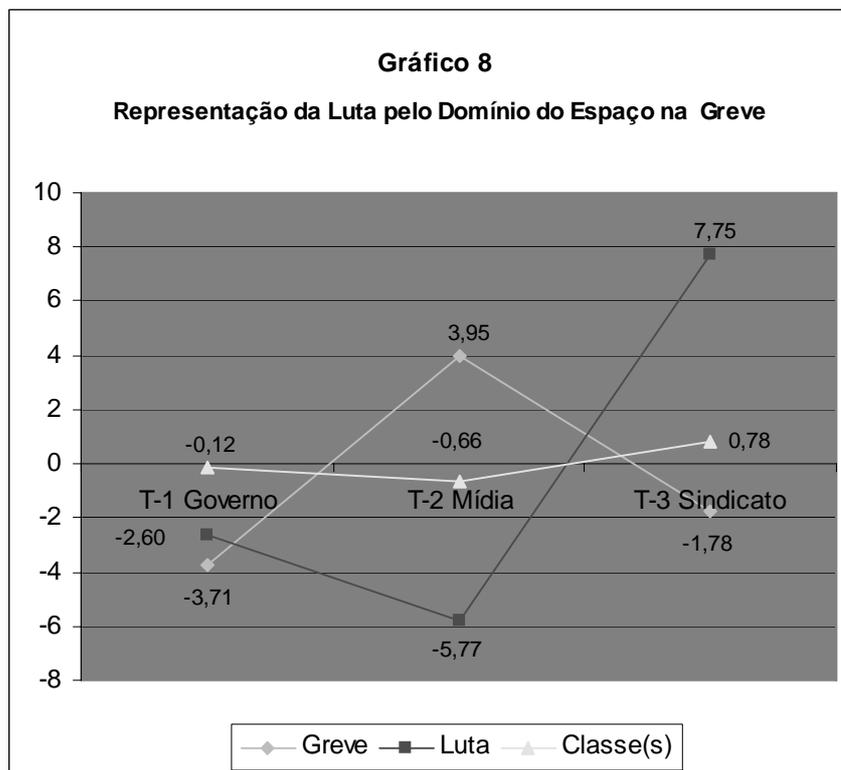
meio às contradições e às relações de poder que permeiam o econômico, o social e o político. Como a greve é representada pelos nossos atores no discurso sobre o movimento grevista? A produção de espaço e as mudanças em sua organização, por parte dos atores envolvidos, podem atuar como um meio de redistribuição do poder político-social e de mudança nas condições de vida e trabalho da classe trabalhadora em educação? Além disso, o desvelamento do espaço deverá permitir ao pesquisador-analista, não a previsão do futuro, mas o vislumbamento de elementos que coloquem o futuro em perspectiva: a possibilidade de resignificar o espaço e o tempo, de reprojeta-los no desenho de uma outra sociedade, possível ou utópica.

À rede temática de *greve* inscrevem-se os temas *luta* e *classes*. Pelo que lutam as classes? Que estratégias discursivas utilizam para a conquista de seus *interesses* (políticos e econômicos)? Em que medida as práticas discursivas do movimento sindical dos trabalhadores sobre a greve, contrapostas às práticas discursivas do Governo, são eficazes para a conquista dos interesses da classe trabalhadora? Em que medida as práticas discursivas de ambos os atores contribuem para politizar ou despolitizar as relações sociais na produção de discursos? A politização do espaço da produção é multidimensional e pressupõe vários tipos de relações, entre elas, a do capital-trabalho (SANTOS, 1997). Daí decorre que a luta do movimento grevista dos trabalhadores em educação venha sempre carregada de um forte conteúdo político: pela ampliação dos direitos de participação dos trabalhadores naquelas decisões governamentais que digam respeito aos seus interesses de classe, pela diminuição da jornada de trabalho (horas-aula), etc. Um outro tipo de politização do espaço da produção diz respeito às relações *na produção*, ou seja, nas relações *entre os trabalhadores* (SANTOS, 1997). No nosso ponto de vista tais relações colocam em xeque a capacidade dos trabalhadores de agregarem e de encaminharem, através de suas práticas discursivas, no movimento grevista, interesses (políticos e econômicos), tanto em relação ao próprio movimento sindical, como em relação à instância governamental e à própria sociedade, através da Mídia. Tais relações, na produção, constituem, pois, uma forma de politização mais ampla no âmbito das relações entre Sociedade e Estado.

## A representação da greve como o lugar da luta de classe pelo controle do espaço

Nesse tópico, iremos iniciar nossa análise acerca da representação da greve, enquanto um lugar da *luta de classe* pelo controle do espaço, lembrando uma frase de Harvey (1998, p. 213), quando afirma que “[...] quem domina o espaço sempre pode controlar a política do lugar, mesmo que [...] primeiro assuma o controle de algum lugar para controlar o espaço”. Na perspectiva de nosso estudo, a greve pode ser representada tanto do ponto de vista de um lugar situado geograficamente – a praça pública, a cidade do Recife, o estado de Pernambuco – como do ponto de vista de um espaço simbólico no qual se desenrola a *luta de classe*, envolvendo formações sociais distintas. Nesse contexto, é importante salientar a importância da *luta de classe* na história da evolução do capitalismo – se considerarmos que ela se faz presente nas diferentes formas de organização, de conflito territoriais e de colonização ao longo da história da humanidade, ou, ainda, no desenvolvimento geográfico desigual, na expansão do imperialismo, nas desigualdades urbano-rurais, etc (HARVEY, 1998). Com isso queremos dizer que somente a luta de classes é capaz de gerar diferenças (LEFEBVRE, 1974) e de torná-las visíveis no tecido social evitando, assim, que o discurso da igualdade entre os indivíduos, preconizado pela doutrina neoliberal, acabe por apagar estas diferenças.

Através da apresentação de dados quantitativos, ilustrados no Gráfico 8, com o cruzamento das palavras greve, luta e classe, procuramos tornar visíveis as relações discursivas travadas pelos nossos atores, pelo domínio do espaço, na greve.



Como podemos observar, a luta de nossos atores, pelo domínio do espaço discursivo, é representada por três palavras: greve, luta e classe(s).

A palavra *greve*, no discurso institucional do Governo, é um vocábulo diferencial, com um peso negativo alto (-3,71), portanto, objeto de rejeição de nosso ator. Em relação ao Sindicato, *greve* é um vocabulário básico, com tendência negativa (-1,78) e, portanto, de uso comum. O contraste fica por conta da Mídia: trata-se de um vocábulo de uso preferencial com peso significativamente alto (3,95), portanto objeto de escolha privilegiada de nosso ator.

Ao cruzarmos a palavra *luta* entre as três variáveis, podemos observar que, em relação ao Governo e à Mídia, trata-se de um vocábulo diferencial, com peso negativo significativamente alto (-2,60 e -5,77, respectivamente), representando um alto nível de rejeição por parte de ambos. Já em relação ao Sindicato, verificamos tratar-se de um vocábulo preferencial, com um peso significativamente alto (7,75).

Quanto à palavra *classe*, trata-se de um vocabulário básico, de uso comum, em relação às três variáveis, sendo que, em relação ao Governo e à Mídia, apresenta uma tendência negativa (-0,12 e -0,66) e, em relação ao Sindicato, uma tendência positiva (0,78).

Do ponto de vista quantiquantitativo, portanto, se a palavra *greve* é rejeitada pelo Governo e pouco enfatizada pelo Sindicato, é altamente privilegiada pela Mídia. Por outro lado, se a palavra *greve* é objeto de rejeição, por parte do Governo e pouco enfatizada pelo Sindicato, a palavra *luta*, paradoxalmente – se considerarmos que a *greve* é considerada uma forma de *luta* – é altamente privilegiada por esse último e altamente rejeitada pelo Governo e a Mídia.

Procuraremos entender, no cruzamento de nossas variáveis com esses três vocábulos, o que esses contrastes de pesos e de tipos diferenciados de vocábulos indicam através de suas contextualizações no discurso.

O Governo Arraes foi marcado por inúmeras greves<sup>59</sup> que atingiram e paralisaram o sistema de ensino do estado de Pernambuco, totalizando aproximadamente 231 dias de paralisações em três anos de gestão (1987-1990). Arraes assume o governo no dia 13 de março de 1987 com os trabalhadores da educação já em greve.

Não obstante, em ofício da Apenope enviado ao governador eleito, Miguel Arraes, antes mesmo de sua posse, podemos observar a expectativa da categoria dos professores em estabelecer um *espaço de diálogo* (vocabulário básico, com o peso de 0,92) com o novo governo que se instala:

OFÍCIO APENOPE n. 17, 26 de fevereiro de 1987.

Ao Governador do Estado de Pernambuco

Excelência:

[...] Para finalizar comunicamos a Vossa Excelência que estamos atravessando momentos difíceis, quando o governo se nega em reajustar os nossos salários com base no novo salário mínimo haja vista que no ano passado, depois de trinta dias de **greve**, conquistamos os pisos de três salários mínimos para professores do primário e seis para 150 aulas mensais para os professores com licenciatura plena além de uma substancial melhoria salarial para os professores com licenciatura curta.

<sup>59</sup> Foram ao todo seis greves: a primeira, de 9 de março a 27 de abril de 1987 (49 dias); a segunda, de 27 de fevereiro a 20 de abril de 1988 (54 dias); a terceira, de 14 de setembro a 6 de outubro de 1988 (23 dias); a quarta, de 31 de março a 12 de maio de 1989 (43 dias); a quinta, de 16 de outubro a 10 de dezembro de 1989 (36 dias); e a sexta, de 6 a 29 de março de 1990 (26 dias). Fonte: *Diário de Pernambuco* e *Jornal do Commercio*, no período de 1987-1990.

Nossa reivindicação neste sentido é o do disparo automático dos “gatilhos” e de um abono emergencial de 50% sobre os pisos conquistados. Desde primeiro de janeiro que estamos acumulando sucessivas perdas e na última Assembléia da Categoria, dia 21 do corrente, foi aprovado o “Estado de Greve”, ficando marcado para o dia 07 de março uma nova Assembléia Geral quando esperamos obter uma resposta concreta do atual governo que insiste em negar este direito para todo o pessoal da Administração direta. Nesta mesma Assembléia do dia 21 a categoria decidiu que deveríamos solicitar de Vossa Excelência um posicionamento sobre esta questão imediata. Na esperança de contarmos com um governo aberto ao **diálogo** e objetivo no encaminhamento das soluções para os diversos problemas, nos colocamos a disposição enquanto interlocutores da categoria dos professores do ensino oficial de Pernambuco (16)

Tais expectativas são amparadas pelas declarações concedidas em entrevista, por Arraes, à *Folha Sindical* (1996, p. 3), alguns meses antes de sua eleição. A manchete da entrevista fala por si só: *Arraes quer autonomia sindical*. Na entrevista, Arraes reconhece as representações sindicais como interlocutores legítimos perante o Estado, bem como o direito de greve dos trabalhadores, ao mesmo tempo que reafirma a necessidade de o Estado negociar com todas as representações dos trabalhadores, salvaguardando uma relação de autonomia e independência.

*Diálogo* é também um vocábulo básico (peso de 1,33) encontrado no arquivo institucional governamental, conforme podemos observar na Nota Oficial do Governo na imprensa e na carta de intenções transcritas abaixo, ambas datadas do mês de abril de 1987, portanto, logo no início da gestão do novo governo. Em relação ao arquivo institucional da Mídia, trata-se também de um vocábulo básico, embora com tendência negativa (peso -1,65).

O GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE IMPRENSA, DISTRIBUIU ONTEM A SEGUINTE NOTA:

Nos últimos dias, por reiteradas vezes, os Secretários de Estado da Administração, da Educação, da Fazenda e do Trabalho informaram a população de Pernambuco, através dos meios de comunicação, da impossibilidade de o Governo atender de imediato as reivindicações salariais do funcionalismo.

As explicações, exaustivamente repetidas, têm se reportado à crítica situação financeira do Estado, ao caos da máquina administrativa, formada por um número ainda desconhecido de funcionários, e a necessidade – obrigatoriedade, lógica – de o novo Governo analisar a situação, para então ter condições de tomar decisões. O recadastramento do funcionalismo, que se inicia neste mês de abril, será o instrumento para esta análise.

Tais ponderações foram acolhidas pela ampla maioria dos funcionários estaduais. Os professores, no entanto, não as acataram e deflagraram uma greve que hoje prejudica seriamente a população do Estado e deixa sem escola cerca de 900 mil crianças. Há cerca de 40 mil professores na rede estadual. Apenas metade deles está nas salas de aulas. Nada mais evidente, portanto, do que a urgência de uma radiografia desta realidade – sob pena de se premiar professores que nunca ensinaram e diretores de escola que nunca se dedicaram à educação.

O Governo de Pernambuco foi eleito pelo povo para governar e não para conceder aumentos salariais de forma irresponsável. Tenho afirmado que o nosso objetivo é o atendimento das necessidades reais da população, entre as quais se inscreve com destaque o direito à educação. Continuamos dispostos ao **diálogo**, mas não admitiremos pressões de cunho nitidamente corporativista – que se negam a enxergar a grave realidade que cerca os estreitos limites da corporação.

Sabemos que os professores têm a consciência de que o Governo apenas se inicia e não pode prome-

ter o que não tem e o que não deve. Está claro que a grande maioria dos funcionários, dado o número excessivo de servidores, não tem remuneração condigna, inclusive os professores. Nestas circunstâncias, não se justifica o compromisso com uma só categoria quando a questão é global e exige abordagens integradas para ser solucionada.

Tenho a preocupação de reafirmar que o Governo não se furtará ao **diálogo**. Mas também não abrirá mão dos meios disponíveis para que a situação se regularize, voltado para o compromisso prioritário de atender às reivindicações de trabalho, educação, saúde e habitação do povo pernambucano. (DP, 7 de abril de 1987) (1)

OFÍCIO SEC À APENOPE, 22.4.87.

A Secretaria de Educação apresenta aditamento à proposta do governo, datada de 13.04.87 e subscrita pela Secretária de Educação do Estado e do Trabalho, na tentativa de solucionar o impasse gerado por atos da responsabilidade dos governos anteriores. Entende possível uma solução negociada mesmo porque há pontos importantes de convergência e todos desejamos promover a melhoria do ensino e a credibilidade do serviço público em Pernambuco.

A Secretaria de Educação, sempre aberta ao diálogo, confia em que este impasse seja solucionado politicamente e espera que o professorado acate a proposta que no momento, o Governo pode garantir. [...] Relação de itens: [...] Item 03 – A Secretaria está propondo o Fórum Itinerante de Educação para discussão e definição da política educacional do Estado de Pernambuco. Deverão **participar** deste Fórum, segmentos organizados da sociedade civil interessados no assunto. Quanto à operacionalização, os professores deverão integrar as Comissões. [...] (Anexo do ofício SEC à Apenope, 22.4.87) (24)

Não obstante, um ano após a posse de Arraes, em Carta aos Professores (fev/1988) e matéria publicada em Boletim Sindical (mar/88), a Apenope denuncia a situação crítica das perdas salariais vividas pelos mestres; a situação precária da rede física escolar; descaso do Governo do Estado e sua convivência com a política econômica do Governo Federal; o descumprimento dos acordos feitos pelo Governo com os professores; tratamento salarial diferenciado dispensado a outras categorias de servidores e a manutenção de práticas clientelistas, como a indicação do cargo de diretor de escola por critérios políticos.

CARTA DOS PROFESSORES AO POVO PERNAMBUCANO

O Magistério do Estado de Pernambuco formado pelos professores, supervisores e orientadores, continuam em **greve** por tempo indeterminado! Por que estamos em **greve**? 1) Porque o Governo não quer atender as nossas reivindicações; assumindo uma postura intransigente, negando-se a negociar! 2) Porque nas escolas públicas estudam os filhos dos trabalhadores; se fosse a escola dos ricos a situação já teria sido resolvida! 3) Falta quase tudo nas escolas: merenda, bancas, material didático, sanitários limpos, etc... 4) As escolas continuam servindo de “currais eleitorais”; pois são os prefeitos, deputados e vereadores mesquinhos aproveitadores que indicam os diretores escolares. Nós exigimos que a comunidade escolar escolha pelo voto direto os diretores. 5) Os professores estão ganhando apenas a metade do salário que ganhavam em outubro de 1986. Não estamos pedindo aumento, apenas reposição salarial real, que venha corrigir as perdas decorrentes do vírus da inflação. 6) O governo prometeu formar uma comissão de servidores para elaborar o Plano de Reclassificação do Funcionalismo Estadual e “não cumpriu”! 7) Prometeu formar comissão para acompanhar o dinheiro arrecadado pelo Estado e “não cumpriu”! É necessário que o Governo cumpra os compromissos assumidos com o POVO, durante as últimas eleições, porém, tal meta só será

alcançada se houver uma participação popular organizada e mobilizada nas ruas, exigindo NEGOCIAÇÃO JÁ! Você faz parte do conjunto dos prejudicados compareça à GRANDE CONCENTRAÇÃO NA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA nesta TERÇA-FEIRA. Vamos dar um basta a exploração da classe trabalhadora! (Carta dos professores ao povo pernambucano. Apenope, Boletim, março /88 ) (25)

#### CARTA AOS PROFESSORES

Professores,

Estamos vivendo uma situação de extrema precariedade. Nunca, em nenhum período recente, empobrecemos tanto em tão pouco tempo. O Governo do Estado, pratica o mais grave arrocho salarial dos últimos anos. O reajuste anunciado recentemente de 43%, nem sequer repõe as perdas salariais ocasionadas pela inflação do trimestre janeiro, fevereiro e março de 1988. Segundo dados colhidos do DIEESE, só no ano de 1987, os professores sofreram uma perda salarial da ordem de 100%. O Governo do Estado, por não se posicionar com veemência contra a política econômica do Governo Federal, através de atitudes políticas concretas, se compromete pela omissão, e omissão é conivência. O mesmo Governo também se compromete politicamente quando insiste em manter a sua política de arrocho salarial, não repondo as perdas salariais acumuladas ao longo dos últimos 14 meses e não oferecendo nenhuma proposta concreta para uma negociação com a nossa categoria. No entanto, o nosso movimento não deve se limitar a exigir apenas reajustes salariais que em pouco tempo é devorado pela implacável inflação diária. É necessário criar uma nova política salarial que inclua mecanismos de reposição salarial e aumentos reais, independente da situação econômica do Estado ou do País. O nosso plano de cargos e salários, elaborado pela comissão de reformulação do Estatuto do Magistério, veio exatamente para corrigir estes equívocos e distorções que os Governos Estaduais nos vêm impondo até agora. Está nas mãos do Governo do Estado, a nossa proposta de um plano de cargos e salários, aprovado na assembléia do dia primeiro de fevereiro, que deliberou por unanimidade o ESTADO DE GREVE até o dia 27 deste mês, quando realizaremos uma outra assembléia para avaliarmos a possível contra proposta do Governo e decidirmos sobre a oportunidade ou não de uma **GREVE como forma de luta**. É preciso darmos uma demonstração de força e consciência. *O Governo só tem entendido a linguagem da luta*. É com a **luta**, portanto, que iremos arrancar as nossas conquistas. (Carta aos professores, fevereiro /88) (26)

#### GOVERNO “POPULAR” ESTÁ ENGANANDO SERVIDORES

Desde que assumiu o governo dito popular vem descumprindo sucessivos acordos com os servidores, e em especial, com os professores.

No ano passado, a nossa **greve** – durou 50 dias, porque o governo foi intransigente e, em vez de negociar apresentando propostas concretas, preferiu apostar no esvaziamento do movimento não alcançando o êxito desejado. Quando resolveu apresentar uma proposta concreta com caráter emergencial, a categoria em Assembléia Geral decidiu por aceitar, mesmo porque a nível nacional já estava prevista a queda do gatilho e a chegada da URP.

A proposta de 60% do IPC mensalmente, com a possível reposição do somatório dos resíduos dos 40% trimestralmente, dependendo do comportamento da Receita Estadual, só foi admitida porque o governo se comprometeu com: “Implantação da comissão de servidores, através de suas entidades representativas, para ter acesso à evolução da Receita Estadual, junto à Secretaria da Fazenda”. “Formação imediata de uma comissão dos servidores, através de suas entidades representativas, para discutir e encaminhar o recadastramento e a reclassificação”. “Compromisso de estudar forma de reintegrar o prof. Paulo Rubem Santiago no quadro de magistério do Estado de Pernambuco”.

Até hoje estes itens não foram cumpridos. Além disso o governo dizia sempre que não iria tratar os professores diferentemente dos demais servidores da administração direta e indireta. No entanto, fecha acordos diversificados com a COHAB, COMPESA, Polícia Civil, motoristas das diversas secretarias e pessoal da saúde, entre outras.

Depois de prometer e não cumprir, o governo foi obrigado a conceder parte de gratificação reivindicada pelos companheiros da saúde. Para conseguir esta gratificação, os companheiros da saúde foram obrigados a fazer uma **greve** que durou 26 dias. Hoje, os níveis NA-1, NA-2, NA-3, NU-6, NU-7 e NU-8 da saúde estão ganhando mais que os demais servidores de níveis idênticos. Os motoristas das diversas secretarias conseguiram também, através da **greve**, o piso de acordo com a categoria, que é de 17 mil Cruzados. O trabalhador policial Civil passou de 9 mil Cruzados para mais de 20 mil Cruzados. Para isso, o governo concedeu os 65% que só seriam para quem ganha menos de 8 mil Cruzados e aumentou a gratificação de função de 20% para 65% dos vencimentos. Outras categorias de nível médio da COMPESA, CELPE, CILPE, etc., estão ganhando acima de 40 mil Cruzados. O professor do colégio da polícia militar está ganhando mais do que nós. Como se não bastasse, vale a pena lembrar que o governo negociou a questão da instabilidade com os deputados do PFL, garantindo para os mesmos a permanência da incorporação da gratificação de até 70% dos cargos comissionados, inclusive dos ex-servidores escolares. A maioria destes ex-diretores está fora da sala de aula e ganhando muito mais que a maioria dos professores que dão duro em sala de aula. São os protegidos políticos das alianças feitas. Alguns diretores continuaram no cargo devido a estas alianças, como exemplo temos alguns de Vitória de Santo Antão e vários de Serra Talhada e adjacências onde os Srs. José Aglailson e Agemiro Pereira, deputados pelo PFL, que passaram para o PMDB, do Sr. Antônio Farias, e garantiram apoio aos projetos do governador Arraes.

A única esperança que ainda persiste é a da nossa organização através da *formação política dos trabalhadores* e este momento de **luta** serve também como momento de reflexão da nossa problemática de *libertação*. É o momento onde alguns começam a entender que vivemos numa *sociedade de classe* onde uma pequena parcela consegue dominar e explorar a maioria porque não permite que esta maioria pense, pois faz a cabeça e consegue dividir a maioria, utilizando-se, principalmente, do sistema educacional e dos meios de comunicação de massa para enganar a *classe trabalhadora*. (“Governo ‘popular’ está enganando servidores.” Apenope, Boletim da Greve n. 2, 10 de Março/88) (27)

Diante da frustração de suas expectativas em relação às práticas sociais de um governo que se autodenomina *popular*, os trabalhadores expressam uma tomada de consciência clara da necessidade de sua *organização política* como forma de capacitação para a **luta** em uma *sociedade de classe*, na qual uma minoria se impõe à maioria, utilizando-se principalmente do sistema educacional e dos meios de comunicação de massa.

Ao mesmo tempo, reafirmam sua disposição em instaurar a *greve*, entendida como *um espaço de luta*, uma vez que “o governo só tem entendido a linguagem da luta”. É com a luta, portanto, que a categoria pretende arrancar as suas conquistas.

A *luta* é, pois, entendida também como um importante *espaço de organização política* da classe trabalhadora para a conquista de seus interesses políticos e econômicos. Não obstante, a capacidade da classe trabalhadora, para transformar seus interesses em práticas discursivas, sociais e políticas concretas, será condicionada por processos diversos que atuam sob o Capitalismo, tanto no sentido de bloquear como no de facultar a sua capacitação. Entre eles, as estratégias de poder engendradas pelo Governo

para desmobilizar o movimento, como o uso dos meios de comunicação de massa que podem atuar como uma força política a serviço do Estado para reduzir e neutralizar as contradições/conflitos inerentes ao Estado capitalista. Um exemplo desse reducionismo da contradição pode ser observado no recorte discursivo abaixo, através do mecanismo de representação polêmico utilizado, na notícia, em relação à representação da greve: ao mesmo tempo em que o Governo reconhece a greve como um instrumento de luta, nega que esse princípio se aplique à greve dos trabalhadores em educação: nesse caso, não se trata da utilização de um instrumento legítimo de luta da classe trabalhadora para o alcance de seus interesses, mas de uma confrontação:

#### ROMEU: MOVIMENTO NÃO É SINDICAL

O Secretário do Trabalho e Ação Social critica duramente as Lideranças dos Servidores Estaduais. “Eles querem o confronto” adverte. A direção do movimento dos servidores não quer o entendimento. Quer a confrontação com o Governo do Estado - afirmou ontem o secretário do Trabalho e Ação Social, Romeu da Fonte, se negando a entender a paralisação dos servidores como uma greve. “**Greve é o instrumento de luta dos trabalhadores da maior importância.** Esse movimento não se explica, não tem nada de sindical”, comentou. (JC, 1º de abril de 1989, p.3) (28)

Nesse sentido, os dados quantitativos apresentados no gráfico 8, em relação à palavra *luta*, que é amplamente rejeitada pela Mídia e pelo Governo, em contraposição à palavra *greve*, que é fortemente enfatizada pela Mídia, parecem corroborar com a constatação de que o Estado e a Mídia (Jornal) usam estrategicamente a alternância da redução da contradição (reconhecimento formal da legitimidade da greve como instrumento de luta x não reconhecimento do movimento grevista x rejeição da palavra *luta*) com a promoção do conflito (ênfase da Mídia na divulgação da greve) para formar uma opinião pública favorável ao Governo e que ao mesmo tempo confira apoio às suas ações e funcione como uma forma de pressão para debelar o movimento grevista. A Mídia pode constituir-se, pois, em um poder paralelo ao Estado, atuando no espaço público midiático que se transforma numa verdadeira arena no interior da qual as palavras, os enunciados, os discursos travam entre si uma luta ferrenha para consolidar seu poder de influência pelo controle do *espaço de produção discursiva*.

Essas lutas, no entanto, podem assumir formas de existência particulares, dependendo da organização de relações econômicas, políticas e ideológicas em contextos históricos determinados e dos atores sociais envolvidos. “A capacidade de vincular os trabalhadores numa ação unida ao longo do espaço sempre foi uma importante variável na luta de classes”, assegura Harvey (1998, p. 215), lembrando Marx, que apostava na reunião da massa de trabalhadores nas fábricas e nas cidades como um fator importante para a constituição de uma base de poder geopolítico para a deflagração de ações de classe. Nesse sentido, como podemos observar nos recortes discursivos reproduzidos abaixo, não apenas o Sindicato, mas também o Governo e a Mídia, elaboram as suas formas particulares de produção e de controle do espaço. Entre elas, inicialmente a estratégia de *produção de espaços discursivos simbólicos* que se articulam e competem entre si em uma luta renhida, que procuram uma forma de existência concreta na realidade social. Como é o caso do espaço do *diálogo*, engendrado pelo Governo e pelo Sindicato, ao qual procuram imprimir um caráter real (uma vez que as informações são oficialmente manifestadas e tornadas públicas pela Mídia), mas por detrás do qual muitas vezes mascara-se uma *mis-en-scène*, construída em forma de representações (de instituições que se mostram dispostas a respeitar a liberdade de expressão e capazes de trocar argumentos racionais no espaço público) que fazem um forte apelo à memória discursiva do público (a população em geral e a categoria dos professores, em particular) para que respeitem o princípio democrático da representatividade conferido a Arraes pelas urnas:

[...] O Governo de Pernambuco foi eleito pelo povo para Governar e não para conceder aumentos salariais de forma irresponsável. [...] (1)

Não obstante, as representações de “instituições democráticas dispostas ao diálogo” necessariamente nem sempre correspondem à realidade. O que pode ser observado através das práticas discursivas de nossos atores, muitas vezes antagônicas, quando contrastadas entre si, como as que opõem o *diálogo* à *luta*, à participação dos trabalhadores na *greve*, ao *arrastão*, à *vigília*, ao *piquete*, à *ocupação da praça pública*, à *paralisação*, à *repressão* e às *ameaças* – conforme ilustrado nos recortes discursivos abaixo – sinais evidentes que professores e Governo não lograram resolver seus impasses pelas vias do diálogo democrático:

o *diálogo*,

#### OFÍCIO APENOPE AO GOVERNADOR DO ESTADO

[...] Na esperança de contarmos com um governo aberto ao **diálogo** e objetivo no encaminhamento das soluções para os diversos problemas, nos colocamos à disposição enquanto interlocutores da categoria dos professores do ensino oficial de Pernambuco. (Ofício Apenope n. 16 ao Governador do Estado, 23 de fevereiro de 1987) (29)

#### NOTA DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

[...] Continuamos dispostos ao **diálogo**, mas não admitiremos pressões de cunho nitidamente corporativista – que se negam a enxergar a grave realidade que cerca os estreitos limites da corporação.[...] (Nota oficial do Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Imprensa. DP, 7 de abril de 1987) (1)

#### SOLDADOS EVITAM A INVASÃO NO PALÁCIO

[...] É preciso que fique patente: talvez esteja ocorrendo aqui um erro histórico. Esse enterro, essa manifestação, ocorre num momento impróprio. O Governo Arraes sempre esteve aberto ao **diálogo** – disparou Pessoa. [...] (“Soldados evitam a invasão no Palácio”. DP, 31 de março de 1989) (7)

a *luta* através da organização da formação política,

#### GOVERNO POPULAR ESTÁ ENGANANDO SERVIDORES

[...] A única esperança que ainda persiste é a da nossa organização através da *formação política dos trabalhadores* e este momento de **luta** [...]. (“Governo popular está enganando servidores”. Apenope, Boletim da Greve n. 2, 10 de Março de 1988) (27)

#### RESISTÊNCIA HISTÓRICA

Os professores de Pernambuco escreveram uma das mais belas páginas das lutas sociais de nossa história. Não poderíamos deixar de registrar aqui, um dos momentos mais belos e significativos de determinação dos professores grevistas: a realização da maior passeata de toda a história das nossas lutas, com cerca de quinze mil participantes, na tarde do dia 14 de abril, três dias após o pronunciamento do governador Miguel Arraes, dado em cadeia estadual, através de três emissoras de televisão em horário nobre, quando anunciou solenemente a sua decisão de punir com demissão aos professores que continuassem em greve. Esta grande passeata foi a resposta dos professores ao confronto iniciado pelo governo, que alterou consideravelmente a correlação de forças do conflito.

A repressão ostensiva e impiedosa do governo ao nosso movimento indignou setores expressivos da população que, a partir de então, começaram a demonstrar uma simpatia cada vez maior pela nossa **luta**. O governo foi perdendo respaldo e se desesperando ainda mais com a resistência do movimento, que também foi perdendo forças à medida que um grande número de grevistas começou a “assinar o ponto”, não porque estivesse contra a greve, mas por receio de perder o seu único emprego – a sua única fonte de sobrevivência, ainda mais numa conjuntura econômica fortemente recessiva, onde a **luta** pelo trabalho é uma questão de vida ou morte. (Apenope, junho/88) (30)

Parte-se, pois, inicialmente, do controle de espaços discursivos simbólicos (o diálogo, a luta através da organização da formação política) para posteriormente tentar controlar espaços geográficos, conforme podemos observar nos recortes discursivos abaixo:

*a participação dos trabalhadores na greve,*

#### GREVE DOS PROFESSORES ATINGE 95% DA REDE OFICIAL.

Paralisação quase total. Este foi o resultado do primeiro dia de **greve** dos professores da rede oficial, na Capital e área metropolitana. Conforme avaliação do Comando de Greve (Apenope, CPP, Aope e Assoepe), *a adesão do corpo docente no Recife e Grande Recife atingiu 95%*, tendo os piquetes registrado pouca resistência ao movimento. O grande percentual de paralisação foi reconhecido pela secretária Silke Weber – da pasta da Educação – que revelou ter sido informada de que 85% das escolas estaduais não tiveram aulas. (“Greve dos professores atinge 95% da rede oficial.” DP, 1º de março de 1988, A-8) (31)

#### APENOPE: 40 CIDADES PARALISAM ATIVIDADE ESCOLAR

Cerca de 40 cidades do Interior de Pernambuco estão com suas atividades escolares paralisadas, sendo oito parcialmente, conforme avaliação feita ontem pela Apenope. O diretor de divulgação do órgão, Valdênio Carvalho, adiantou que *“a adesão à greve vem crescendo, o que mostra o grau de consciência do professorado. Se em alguns municípios o movimento atingiu 50%, em outros chegou a 80% e na maioria apresenta-se em torno de 100%, o que vem provar a coesão da categoria”*. (“Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar.” DP, 3 de março de 1988, A-9) (32)

#### AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

[...] Cabe a nós, reforçar a nossa unidade, através da *participação consciente* de toda a categoria em **greve** [...]. (Apenope, Boletim, Abril/88) (33)

o “arrastão”, a vigília, o piquete,

#### ARRASTÃO DE MESTRES EM GREVE HÁ 37 DIAS TERMINA EM VIGÍLIA

Após três tentativas de negociações – sem sucesso – com o Governo do Estado nestes 37 dias de paralisação, os professores da Rede Oficial de Ensino fizeram ontem à tarde pelas ruas da cidade um grande *arrastão*, culminando com uma *vigília* em frente à Secretaria de Educação do Estado. A passeata teve por finalidade pressionar o governo no sentido de que seja apresentada uma definição para a atual situação do setor educacional.

Concentrados desde as duas horas da tarde em frente à Assembléia Legislativa – “quartel das manifestações da classe – a caminhada ganhou as ruas por volta das 16:30h, percorrendo a Rua da Aurora, Avenida Mário Melo, Rua do Hospício e avenidas Conde da Boa Vista e Dantas Barreto.

Um número significativo de professores participou do ato público, dando início à vigília por volta das 18h, onde já encontrou o órgão fechado, pois só funciona até às 13h. (DP, 6 de abril de 1988) (34)

o “abraço” dos grevistas ao prédio da secretaria de educação e cultura, ocupação da praça pública, a paralisação da rede escolar na capital e nas cidades do interior do estado.

#### PM IMPEDE MANIFESTAÇÃO DE PROFESSORES DE PERNAMBUCO

Armados de cassetetes, soldados do Batalhão de Choque da Polícia Militar cercaram na manhã de ontem a Secretaria de Educação de Pernambuco, no Centro desta capital, para impedir que os professores da rede oficial de ensino – em **greve** há 40 dias por melhores salários – *abraçassem* o prédio, como haviam anunciado. [...]

(“PM impede manifestação de professores de Pernambuco.” JB, 7 de abril de 1988) (35)

#### PROFESSORES MANTÊM PARALISAÇÃO

“Os professores da rede oficial de ensino não voltarão às aulas amanhã, pois esta decisão deve ser da assembléia soberana da categoria”, disse ontem, o educador Waldênio Carvalho, coordenador de imprensa, do comando de greve da Apenope, refutando as declarações veiculadas pelo secretário Ricardo Leitão. “Na quarta-feira, Dia Nacional de Paralisação em defesa da escola pública e gratuita, os professores em greve acamparão na *praça da república* em frente ao Palácio do Governo. Barracas, estandes, caravanas do Interior farão ali concentração de 24 horas para tentar reunião com o Governador Miguel Arraes, objetivando uma proposta concreta”, disse ele. [...]

Lamentou o grevista que “após 42 dias de paralisação das atividades escolares do Estado, o Governador permaneça intransigente, não recebendo a Comissão de Negociação, o que representa descaso para com os problemas educacionais em Pernambuco.

*São 12 mil professores, somente no Recife e Região Metropolitana, que continuam de braços cruzados aguardando contraproposta para as reivindicações, que incluem reposição salarial de 102 vírgula 5%, aplicação de Plano de Cargos e Salários, e eleição direta para diretores de escolas, entre outras propostas. Amanhã o Comando de Greve vai fazer uma reavaliação da situação no Interior, após o desencadeamento da ofensiva repressiva do Governo do Estado. Mas, segundo os primeiros levantamentos, mais de 90 municípios continuam com as salas de aula sem funcionar e uma parte está parcialmente sem atividade. Porém, na maioria, a adesão é total. Os educadores interioranos devem ficar tranquilos e marchar na quinta-feira em caravanas para o acampamento na *Praça da República*. (“Professores mantêm paralisação.” DP, 10 abril de 1988, A-20) (36)*

A estratégia de produção de espaços discursivos simbólicos, no campo da representação espacial, cruza e compete com outras formas de produção e de controle do espaço forjados pela Mídia: de um lado, a ameaça geopolítica, representada pelo movimento grevista – a greve que paralisa as escolas na capital e no interior do estado, que invade as ruas e ganha a praça pública – é reforçada, pela Mídia, através da fusão de representações de um governo repressor e de um movimento grevista ameaçador da ordem:

#### PROFESSORES MANTÊM PARALISAÇÃO

[...]”A greve, hoje com 42 dias”, segundo o coordenador de Imprensa, “vem sofrendo *repressão* por parte do Governo, através dos diretores da Deres no Interior do Estado. E citou Limoeiro, Arcoverde, Araripina, Vitória de Santo Antão e Nazaré da Mata como as de *repressão* mais agressivas. “A tentativa do Governo”, de acordo com ele, “é forçar o enfraquecimento da greve do Interior para a

Capital, com ameaças aos educadores. As ameaças não serão cumpridas, pois o Governo não tem condições políticas para executá-las, o que representaria a destruição do seu trabalho. O objetivo da campanha de ameaças é de dividir o movimento paredista”. (“Professores mantêm paralisação.” DP, 10 abril de 1988, A-20) [...] (36)

#### PM NÃO DEIXA MESTRE ACAMPAR

Menos de vinte e quatro horas depois de encerrado o motim do Presídio Anibal Bruno, o mesmo aparato policial usado no resgate dos reféns voltou ao serviço pesado. Foram mais de trezentos homens munidos de cassetetes, escudos, bombas de gás lacrimogêneo e rádio escuta. Trinta deles estavam armados de revólveres e trinta cruzavam as ruas do centro, a cavalo. A cena era de uma autêntica praça de guerra e tinha até nome próprio. Tratava-se da “operação professor”. O policiamento ostensivo, segundo a Casa Militar do Governo do Estado, tinha a missão de evitar, a todo custo, a ocupação da Praça da República – em frente ao Palácio das Princesas – pelos grevistas do Estado, prometida para ontem. Os Batalhões de Choque, de Guarda, o regimento de cavalaria e o pessoal do Trânsito começaram a apontar na Boa Vista às 6h30. Bloquearam todo o acesso ao local, fechando as ruas da Aurora, do Sol e do Imperador, a partir da Ponte Princesa Isabel até a Buarque Macedo. O cerco acabou provocando um grande congestionamento no comércio da cidade. Enquanto os policiais se alinhavam nos seus postos em torno do Teatro Santa Isabel e às margens do Capibaribe, acatando as ordens do Governador, os manifestantes concentraram-se em frente à Assembleia Legislativa. Tentaram organizar-se para chegar à praça. Evitando corpo a corpo com a polícia, os professores aceitaram a proposta do Palácio e enviaram uma comissão para a negociação. No início, houve discordância quanto ao número de integrantes sugerido pelo Governo – cinco pessoas apenas. Os grevistas só aceitaram negociar diretamente com o Governador e representados por todo o comando do movimento. Além de um membro da CUT – 13 pessoas. Aceitas as exigências, começou a primeira rodada de conversações. Foi mais de uma hora de argumentação, de parte a parte, sem acordo. O professor é raça, não teme ameaça! Resistimos com firmeza e o Governo recua! (“PM não deixa mestre acampar.” Boletim Apenope, abril/ 88) (37)

#### SOLDADOS EVITAM A INVASÃO DO PALÁCIO

Violento confronto com a Polícia Militar, que reprimiu de forma brutal a passeata que se dirigia ao Palácio do Campo das Princesas, marcou ontem os primeiros momentos da greve geral do funcionalismo público estadual, decretada poucas horas antes em assembleia que contou com cerca de 5 mil servidores. Os atritos, que resultaram no espancamento do presidente da Apenope, Horácio Reis, de alguns grevistas e no desmaio de um soldado, começaram no início da Dantas Barreto, ao lado do Tribunal de Justiça, e de forma quase usual no Estado: os grevistas tentaram furar a barreira policial, foram impedidos na base do cassetete, iniciando-se assim a pancadaria.

Aos gritos de ordem e frases de efeito já comuns contra o Governo os grevistas queimaram esquifes simbólicos do governador Miguel Arraes e do secretário Ciro de Andrade (da Saúde) e não se intimidaram diante do pelotão de policiais. Partiram para cima na tentativa de, pelo menos, chegar à calçada da Praça da República. À frente, Paulo Valença, Horácio Reis, Antônio Soares (Osvaldo Cruz), os primeiros a sentirem os cassetetes sobre o peito. A partir daí, a situação tornou-se incontrolável, por pouco não ocorrendo uma tragédia.

Forçando, embora apanhando, o cordão de policiais, os grevistas foram pouco a pouco ganhando terreno, à medida que chegavam reforços para a PM. Não foram suficientes, os recém-chegados militares. A multidão já tomava conta da situação. “Não deixa ninguém passar”, gritava um capitão, justificando depois que temia uma invasão do Palácio do Governo. “A greve é pacífica e a passeata

também”, rebatia Valença, enquanto socorria Horácio Reis. Enfim, conseguiram passar. Quem abriu caminho foi o carro de som que acompanhou a passeata até o final, mesmo tendo a PM colocado um camburão impedindo a passagem. Enquanto líderes grevistas discutiam com os policiais sobre qual carro seria retirado, novas confusões. Um jovem de óculos, deficiente físico, atirou um paralelepípedo sobre policiais. Reações de ambas as partes, corre-corre, novos bofetões. O rapaz fugiu ileso, sob protesto de todos.

A situação somente acalmou quando o tenente-coronel Moura, enviado pelo Palácio, liberou a passagem que, na prática, já estava aberta há muito. Em frente à sede do Governo, a cavalaria esperava os grevistas. Ânimos exaltados, são repetidos os atritos e discussões. A cavalaria recua, debaixo dos apupos. O Governo cede e concorda, enfim, receber uma comissão.

Ao sentir que os episódios registrados na Dantas Barreto e que ainda exaltavam os ânimos dos grevistas e policiais em frente ao Palácio, o Governo finalmente rendeu-se aos apelos e convocou uma Comissão para ser notificado, oficialmente, da decisão da assembléia e para tratar sobre os atritos com a PM. Quem atendeu, a princípio, a comissão grevista, foram assessores de Romeu da Fonte, secretário do Trabalho. Levados ao Salão das Bandeiras, foram recepcionados pelo chefe da Casa Civil, Fernando Pessoa, que os tratou gentilmente embora seco nas respostas.

“É preciso que fique patente: talvez esteja ocorrendo aqui um erro histórico. Esse enterro, essa manifestação, ocorre num momento impróprio. O Governo Arraes sempre esteve aberto ao diálogo” – disparou Pessoa. Os líderes do movimento rebateram com referências ao procedimento do Governo, “que não deu sequer resposta ao ofício anteriormente enviado; sequer aceitou discutir mudanças na política salarial”. Depois da comunicação da greve, o presidente da CUT, Paulo Valença, falou pelos demais, fazendo referências ao comportamento da PM; ao discurso do Governo e o tratamento dispensado pela corporação às greves no Estado; aos inquéritos policiais para apurar as agressões policiais, “que nunca se tornam públicos” e até sobre possível opção da PM pelo lado patronal.

Ao justificar os incidentes registrados minutos antes, Valença atribuiu-os a “um capitão de óculos, que demonstrou verdadeira insanidade”, afirmando que o reconheceria a qualquer instante, além de pedir sua punição. Fernando Pessoa rebateu dizendo que a presença da PM apenas visava à proteção do patrimônio público. “Não havia essa necessidade; ninguém quis depredar nada”, reagiu Horácio. Os poucos instantes da reunião giraram praticamente em torno da constitucionalidade ou não da presença da PM no local, da invasão de agitadores e baderneiros etc. Somente no final, acertaram que a Secretaria do Trabalho manteria contato com as lideranças do movimento, para hipotético acordo. Não sem antes um apelo de Pessoa: “Não sepultem o governador vivo”. A saída, os líderes foram recebidos com festa pelos grevistas. Depois seguiram, já livres da polícia, para a escadaria do Tribunal de Justiça, onde fizeram avaliação de tudo que ocorreu no interior do Palácio e tocaram fogo no caixão preto que representava o governador Arraes. (“Soldados evitam a invasão do palácio.” DP, 31 março de 1989) (7)

De outro lado, a repressão simbólica e física do Governo, configuradas por práticas sociais diversas, entre elas: ameaças de corte do ponto, decretação da ilegalidade da greve,

#### PROFESSOR SÓ PODERÁ TER UM AUMENTO COM UM QUADRO MENOR

[...] Mesmo com o secretário de Imprensa, Ricardo Leitão, informando que até o momento nenhuma medida foi decidida, nem o Governo deseja tomar e, embora as duas partes se digam dispostas a continuar as negociações, também não estão descartadas *punições como o corte do ponto ou o pedido de ilegalidade da greve*. A opinião do Palácio é de que a greve tem igualmente um compo-

nente político, a partir da nova relação do Executivo com os professores. [...] (“Professor só poderá ter aumento com um quadro menor.” DP, 21 de abril de 1987, A-5) (38)

desconto dos dias parados,

Ao Exmo. Sr. Dr. Miguel Arraes de Alencar  
M.D. Governador do Estado de Pernambuco  
Excelência:

[...] O quadro se agrava à proporção em que o Governo do Estado, não obstante seu discurso notadamente progressista, a favor das classes populares, impõe medidas de caráter explicitamente autoritário, antidemocrático e centralizador, tais como: [...]

Estratégias de desmobilização das entidades organizadas, materializadas nas recentes punições de funcionários públicos, *descontos dos dias de paralisação grevista*, e o não cumprimento de acordos firmados em momentos de negociação. Fica nítido desta forma o distanciamento (do Governo Arraes das instituições organizadas da sociedade civil, negando, sobremaneira, o seu próprio discurso. [...] (Ofício Apenope, assinado pelas Entidades do Magistério Público Estadual – Aoepe, Apenope, Assuepe, CPP, 10 de outubro de 1989) (39)

retenção do contra-cheque,

#### VIGÍLIA DE PROFESSORES PELOS SALÁRIOS

Os professores da Rede Oficial de Ensino, em greve há 17 dias, passaram a manhã de ontem reunidos em vigília, em frente à Secretaria do Trabalho. O objetivo da manifestação, segundo o presidente da Apenope, Horácio Reis, foi conseguir a *liberação dos contracheques dos mestres envolvidos com o movimento* e a retomada das negociações, suspensas desde o dia 6. Eles entraram ainda, com medida cautelar na Justiça, pedindo o pagamento imediato dos salários suspensos desde 15 de março. Para Tácio Cruz, integrante da Comissão de Negociação, o que o Governo está fazendo é repressão, “terrorismo com a fome do trabalhador”, disse. Segundo ele, apenas os professores do Interior, mesmo em greve, receberam salários e os funcionários da Capital foram discriminados. “É uma medida inconstitucional, pois ninguém pode reter o salário de ninguém, e a greve é um direito do trabalhador”, completou. [...] (“Vigília de professores pelos salários.” DP, 21 de março de 1990)(40)

#### DURANTE O ATO DE PROTESTO, A MÁ NOTÍCIA: INQUÉRITOS

[...] Enquanto demonstravam disposição de resistir às pressões, os professores eram informados de que o Governo, na tentativa de esvaziar o movimento, decidiu abrir inquérito administrativo para enquadrar os diretores de escolas que, desobedecendo as ordens da secretária Silke Weber, autorizaram a liberação dos cheques-salário.

Com essa medida o Governo demonstra que está disposto a jogar duro com a categoria e mais uma vez a secretária Silke Weber assegurou que os cheques só serão liberados após encerramento da paralisação. Contestando a tese levantada pelos líderes do movimento que entraram com ação cautelar na Justiça argumentando ser inconstitucional a retenção dos salários, a secretária afirmou que o Estado tem por lei até o dia 5 do mês posterior para proceder ao pagamento. “Ainda assim tem todo o direito de atrasar”, disse em tom de ameaça. [...] (“Durante o ato de protesto, a má notícia: inqueritos.” JC, 29 de março de 1990, p. 3) (41)

demissão,

#### AOS 45 DIAS DE GREVE, OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL SE REUNEM COM O GOVERNADOR MIGUEL ARRAES PARA NEGOCIAÇÃO

Acho que é importante o encontro na medida em que isso também possa evitar uma confrontação. O Governo não quer esta confrontação, poderá ser obrigado a isso na medida em que haja ameaças, de acampamentos, essas coisas todas. Eu não disse que iria demitir. Disse que iria substituir e preencher os claros que existem no estado. Nós não estamos ameaçando ninguém de demissão. Se houver demissões, decorrência desses fatos, da imposição dos fatos, das circunstâncias. (Entrevista com Miguel Arraes. Fonte: Cedoc-RE-50-7405, 14 de abril de 1988) (4)

#### APENOPE DIZ TEMER PELO NÍVEL DA ALFABETIZAÇÃO

A situação é muito séria, declarou ontem à noite o presidente da Apenope, Horácio Reis, ao avaliar a decisão da secretária de Educação, Silke Weber, de convocar estagiários para substituírem os professores que estão em greve. Lamentou que o governo, ao defender o compromisso de alfabetizar as crianças este ano, ponha em risco esse objetivo, ao colocar nas vagas dos mestres, pessoas ainda não preparadas para lecionar e que estão fora do convívio das crianças. “Não entramos no mérito do conteúdo desse pessoal, mas é que eles não estão integrados à comunidade estudantil, podendo criar problemas sérios nas escolas.

Ao mesmo tempo, destacou Leocádia da Hora, os professores não entendem “como é que passa pela cabeça da secretária que a gente voltando às aulas à força vai conseguir realizar um trabalho bom e de qualidade como quer o Governo”. Por outro lado, destacou que os comandos do movimento estão revertendo a situação criada pelas ameaças do Executivo, que levaram alguns professores a voltar a assinar o ponto. “Quem decide a nossa volta é a assembléia. As medidas de força, ao contrário do que pensa o Governo, se voltam contra os autores, pois nenhuma entidade da sociedade civil ainda deu seu apoio à repressão”, destacou. (“Apenope diz temer pelo nível de alfabetização.” DP, 15 de abril de 1988.) (42)

#### SAI A LISTA DE MESTRE QUE SUBSTITUI GREVISTA

Em apenas 48 horas o Governo do Estado realizou concurso público para professores, corrigiu as provas e divulgou o resultado, anunciando, inclusive, que os aprovados poderão, de imediato, substituir os grevistas. O governador Miguel Arraes já havia dito que os “claros” seriam cobertos. Ele se referia aos professores que ainda continuavam em greve. Para pressionar a minoria que mantém os braços cruzados, o Governador mandou cortar o ponto dos faltosos a partir do dia 11. Desde o início do movimento, os professores reivindicam 102 vírgula 5% de aumento para compensar as perdas herdadas, mas o Governo não concorda, alegando que a política salarial é para todo o funcionalismo e não apenas para uma categoria. O Estado tem concedido aumentos mensais, de acordo com a arrecadação do ICM e com isso não tem demitido, como ocorreu em outros Estados, lembra a secretária Silke Weber, da Educação. Os grevistas não concordam e ontem algumas escolas continuavam sem aulas. A maioria, no entanto, está funcionando normalmente, pois os professores retornaram e os pais atenderam ao apelo do Governo. A lista dos 12811 candidatos aprovados sai hoje. (“Sai a lista de mestre que substitui grevista.” JC, 20 de abril de 1988) (43)

ameaças de punições, repressão policial,

#### PROFESSORES MANTÊM PARALISAÇÃO

[...] “A greve, hoje com 42 dias”, segundo o coordenador de Imprensa, “vem sofrendo repressão por parte do Governo, através dos diretores da Deres no Interior do Estado. E citou Limoeiro, Arcoverde,

Araripina, Vitória de Santo Antão e Nazaré da Mata como as de repressão mais agressivas. “A tentativa do Governo”, de acordo com ele, “é forçar o enfraquecimento da greve do Interior para a Capital, com ameaças aos educadores. As ameaças não serão cumpridas, pois o Governo não tem condições políticas para executá-las, o que representaria a destruição do seu trabalho. O objetivo da campanha de ameaças é de dividir o movimento paredista”. (“Professores mantêm paralisação.” DP, 10 de abril de 1988, A-20) (36)

#### CARTA DOS PROFESSORES À POPULAÇÃO

Os professores da Rede Estadual continuam em Greve, apesar das *ameaças e da perseguição* que o Governo Arraes está fazendo. Estamos lutando por melhores salários, pela melhoria das condições de ensino e pelas eleições diretas. Nós reivindicamos 102, 5% de reposição salarial, que foi negado e oferecido apenas 3%. Agora estamos reivindicando o índice de 102, 5%, parcelado em nove meses, e até o momento não tivemos resposta. Quanto às eleições diretas para diretor, que é um meio de exercício da Democracia e que não implica em gastos, o governador também não quer atender. No dia 13 de abril quando tentamos nos dirigir ao Palácio do Governo a fim de conseguirmos uma audiência, fomos impedidos pelo Governador através da Tropa de Choque da Polícia, com mais de 300 homens armados de cassetetes e prontos para espancar os professores. A secretária de Educação, Silke Weber, está aterrorizando os professores que estão resistindo à perseguição e assumindo a Greve. Ela fala em qualidade de ensino e vai mandar estudantes para o lugar dos professores em Greve. O Governo que se dizia popular, está tentando humilhar e desmoralizar os professores. Temos toda a certeza que os alunos e os pais não concordam com isso! (“Carta dos professores à população.” Boletim Apenope, Abril/88) (44)

e aquelas práticas de cunho nitidamente clientelistas que, no Brasil, historicamente, têm marcado governos populistas tanto de “esquerda” como de “direita”, a propósito da indicação de cargos por critérios político-eleitorais. Os diretores de escola, indicados pelo Governo, passam a exercer os chamados “cargos de confiança”, e acabam servindo de agentes de repressão política e de controle do Estado dentro da própria Escola.

#### CARTA DOS PROFESSORES AO POVO PERNAMBUCANO

[...] 4) *As escolas continuam servindo de “currais eleitorais”; pois são os prefeitos, deputados e vereadores mesquinhos aproveitadores que indicam os diretores escolares.* Nós exigimos que a comunidade escolar escolha pelo voto direto os diretores. (Apenope, Boletim, março /88 ) (25)

#### A GREVE FAZ AVANÇAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

[...] A repressão desencadeada pelo governo do Estado sobre os professores, teve nos diretores escolares – fiéis às orientações do poder – importantes colaboradores na tarefa de dividir, desmobilizar e desmoralizar o legítimo movimento da categoria. Não podemos ficar indiferentes e nos omitir do combate aos diretores que traíram a sua categoria, ao enviarem as listas com o nome dos professores que se mantiveram na **greve** sem assinar o ponto, mesmo ameaçados de serem punidos. Estes diretores devem cair no descrédito, não merecendo nenhuma consideração por parte dos professores, até que façam autocrítica de suas posições autoritárias. [...] (“A greve faz avançar a democratização da Escola.” Boletim da Apenope, junho /88) (45)

Não obstante, a estratégia que talvez mais chame a atenção, no tratamento da *greve*, pela Mídia, é a redução de todas as escalas de tempo ao *evento*, à notícia, com a predominância do *instantâneo* e do

*direto*, do *fato sensacionalista* de consumo imediato. O que significa reduzir também as escalas do tempo social ao instantâneo, ao volátil, ao passageiro, quando a sociedade não funciona ao simples ritmo do efêmero. Para ela, o tempo é indispensável para gerir seus conflitos e suas contradições, muito embora a *Mídia de Massa* tente difundir a idéia de uma certa racionalidade ao tempo histórico.

A greve também adquire um caráter visual cada vez mais pronunciado no espaço da notícia (vide os exs. mencionados no Apêndice B): (36) *Professores mantêm paralisação*; (37) *PM não deixa mestre acampar*; (7) *Soldados evitam invasão do palácio*) através da narrativa amparada por imagens sobre a greve: mencionam-se lugares, pessoas, instituições, imprimindo-se-lhes movimento, ação, através de frases de efeito dramático: “A cena era de uma autêntica praça de guerra [...]”; “Bloquearam todo o acesso ao local, [...]”; “O cerco acabou provocando um grande congestionamento no comércio da cidade.”; “Evitando o corpo a corpo com a polícia [...]”; “Violento confronto com a Polícia Militar, que reprimiu de forma brutal a passeata que se dirigia ao Palácio do Campo das Princesas, [...]”, etc. O traço de efeito dominante de tais matérias – a produção de representações sobre a greve – mascara a construção de réplicas seriais e repetitivas de fatos sensacionalistas, de *simulacros*<sup>60</sup>, que são vendidas como mercadoria a um público-leitor.

Além disso, observa-se também o distanciamento do conhecimento da realidade social – cada vez mais mediatizado – da experiência humana, ou seja, dependendo cada vez mais da informação (cujas fontes – entre elas, os atores sociais envolvidos – nem sempre são fidedignas) e cada vez menos da experiência, da observação da vida cotidiana, na sua forma de apreensão do real. Assim, a greve, ao invés de receber da Mídia, o tratamento de um “problema de interesse público”, é reduzida a um fato banal, a um “caso de polícia”, desprovido de significado sócio-político, econômico e histórico. Mas a ação coletiva da greve, enquanto ato de manifestação política que alcança as ruas e a praça pública, que mobiliza e dá voz “viva” aos cidadãos, é um acontecimento real que constrói um lugar de representação e de pertencimento em um espaço sócio-político no mundo do trabalho que extrapola os estreitos limites impostos pela representação midiática. É o real superando a representação que se possa fazer desse real. São os espaços “públicos autônomos de livre debate, de palavras e de conflitos [...]”, aos quais se referia Habermas (1988, p. 170), onde é possível exercer não apenas uma cultura e sociabilidade cívicas, mas a cidadania.

<sup>60</sup> Por *simulacro* entende-se “[...] uma réplica tão próxima da perfeição que a diferença entre o original e a cópia é quase impossível de ser percebida” (David Harvey, 1998, p. 261).

## Diferença e Alteridade no Tempo/Espaço da Cidadania

O espaço-tempo da cidadania é aquele no qual se desenvolvem as relações sociais entre o Estado e os cidadãos. É nele também que é gerada uma forma específica de poder – a dominação – a qual, por sua vez, produz a desigualdade entre os cidadãos e o Estado, bem como “entre grupos e interesses politicamente organizados” (SANTOS, 1997, p. 314).

É no espaço da cidadania – que contempla a idéia do Estado do bem-estar social (*welfare state*) – que iremos apreender os significados das práticas discursivas de nossos atores sociais em relação ao processo de *democratização* que, pelo menos, em nível de retórica, começa a aparecer em seus discursos institucionais no período inaugurado pela “Nova República” – o qual pressupõe a ampliação da *participação* dos indivíduos nos processos *decisórios*, não apenas em relação aos centros de poder, mas também nos espaços da vida cotidiana, no que diz respeito à ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, caracterizando o que chamamos de cidadania plena. No caso específico das práticas discursivas do Governo Arraes, de que democracia se falava? Que cidadania se esperava (re)construir? Quais os limites e as possibilidades para a sua construção efetiva?

Nesse sentido, procuraremos observar em que medida as posições populistas ocupadas por nossos atores se contrapõem ou não ao desenvolvimento de um processo de democratização em suas relações sociais ao longo do movimento grevista desencadeado no período que vai de 1987 a 1990.

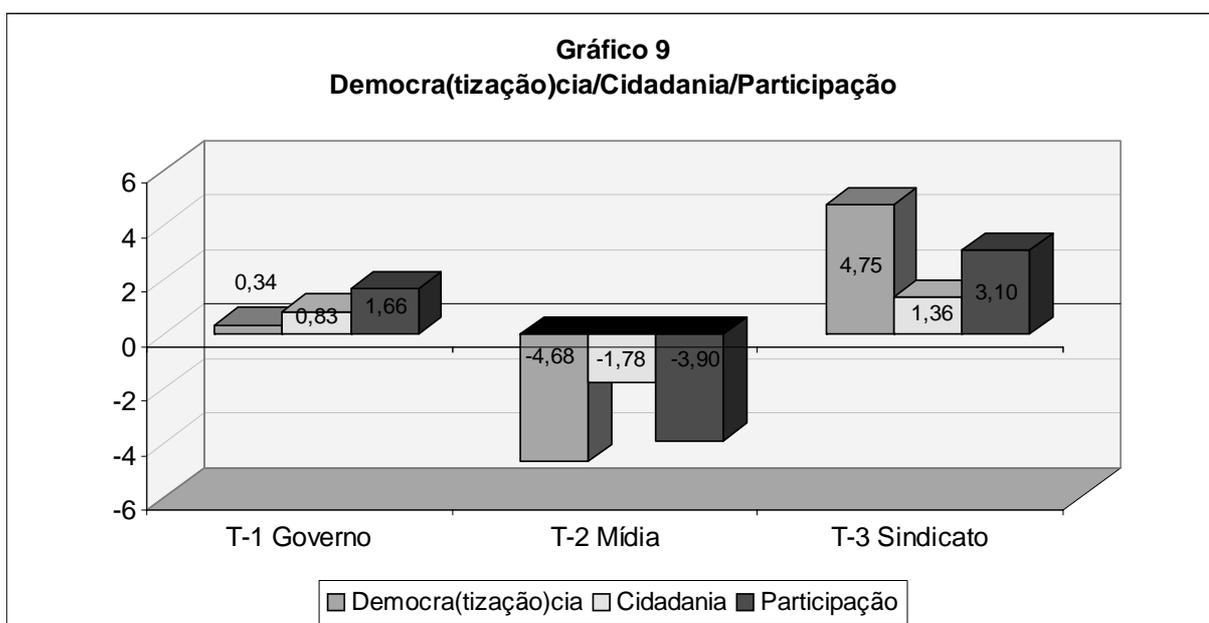
Além disso, partindo do pressuposto de que o domínio do espaço pressupõe sempre uma forma de poder social, iremos analisar, no confronto dialógico das práticas discursivas de ambos os atores, como se dá o embate pelo domínio do espaço – tanto físico como simbólico – em relação à capacidade de mobilização (dos trabalhadores) e de desmobilização (do Governo) do movimento grevista no estado de Pernambuco bem como em relação a uma ampliação política dos espaços nos quais os trabalhadores possam exercer o direito de participar das decisões que digam respeito a seus interesses de classe.



## As práticas discursivas do governo, da mídia e do sindicato no âmbito de interesses políticos e econômicos

No espaço discursivo da cidadania sobressaem-se eixos temáticos em torno de interesses políticos: *democratização, cidadania, participação* – esse último remetendo aos subtemas *descentralização, autonomia, eleição direta, qualidade do ensino e valorização (do educador)*; e de interesses econômicos: *salário(s), reajuste(s), aumento(s) e abono*. A síntese dos eixos temáticos em torno de interesses políticos e econômicos é configurada pelo tema *transformação*.

Iniciaremos nossa análise através da leitura dos dados quantiquantitativos, ilustrados no Gráfico 9 abaixo, com o cruzamento das palavras democra(tização)cia, cidadania e participação e de sua contextualização no discurso, procurando observar a forma como se processa a circulação discursiva desses temas no embate dialógico entre Governo, Mídia e Sindicato.



Nas três variáveis podemos observar a presença das palavras democra(tização)cia, cidadania e participação. No arquivo institucional do Governo, democra(tização)cia (0,34), cidadania (0,83) e participação (1,66) fazem parte do vocabulário básico, de uso comum, sendo que o primeiro encontra-se próximo à média “0”. Em T2 (Mídia), os vocábulos democra(tização)cia (-4,68) e participação (-3,90) têm um peso negativo significativamente alto, o que os incluem no vocabulário diferencial, objeto, portanto, de alta rejeição por parte desse ator; quanto à cidadania (-1,78), trata-se de um vocabulário básico com tendência negativa. Já em T3 (Sindicato), democra(tização)cia (4,75) e participação (3,10) são vocábulos preferenciais, portanto, objeto de escolha privilegiada por parte desse ator; quanto à cidadania (1,36), situa-se no vocabulário básico, com tendência positiva. A representação gráfica comparativa do conjunto destes vocábulos, em relação à escala de pesos e a cada um dos atores, permite-nos observar uma posição mediana, em relação ao governo, e de posições radicalmente opostas, marcadas pelos pesos negativos/positivos, em relação à Mídia e ao Sindicato. Procuraremos entender o que esses

pesos e tipos diferenciados de vocabulário indicam através de suas contextualizações no discurso, procurando, ao mesmo tempo, observar como se dá a circulação discursiva desses temas e quais os sentidos que são construídos nesse movimento de passagem de um espaço institucional/discursivo a outro, ou seja, de um espaço público atravessado pela interpenetração do Estado e da Sociedade.

Democracia, cidadania e participação são dois conceitos que assumem um significado especial no discurso político brasileiro a partir do “novo” período inaugurado pela “Nova República”, com a eleição, por via indireta, do primeiro presidente civil, José Sarney, em 1985, após vinte e um anos de ditadura militar e a eleição direta, em 1986, para governadores de estados – que tornou possível a eleição de Miguel Arraes em Pernambuco. Sampaio e Ferreira (1996, p.59), ao analisarem o discurso político no planejamento educacional do Governo Sarney, nesse período, registraram a ocorrência de um neologismo semântico que sintetiza bem esta utopia:

[...] a democracia implica no exercício pleno da cidadania e se realiza através da organização da sociedade civil, da liberdade de participação, da autonomia pessoal, da compatibilização da organização econômica do país com as necessidades pessoais da população e da concretização da nacionalidade pelos indivíduos. Isto exige a apropriação produtiva do saber pela maioria da população, para a realização de seu projeto de emancipação econômica, política e cultural.

De fato, os dados apresentados no Gráfico 9, acima, ilustram a grande expectativa dos professores do Estado de Pernambuco em relação ao processo de democratização, recém instaurado na vida política do país, e de seu desdobramento, na prática, em forma de uma participação efetiva no processo decisório e de gestão da educação no chamado “Governo Popular” de Miguel Arraes, conforme podemos observar no forte apelo à responsabilidade, feito pelos mestres, ao “governador *eleito por Pernambuco*”, em ofício datado de dezembro de 1986, no qual os professores solicitam uma audiência com o governador para discutir uma pauta de interesses da categoria em relação à educação no Estado:

Ao  
Dr. Miguel Arraes de Alencar  
Governador eleito por Pernambuco  
Excelência:

A Diretoria da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco Apenope, órgão representativo de milhares de professores, vem por este intermédio solicitar de Vossa Excelência uma audiência para tratarmos de assuntos do máximo interesse dos professores, bem como da comunidade em geral, na maioria ansiosa por mudanças efetivas no sentido de uma educação voltada para as suas reais necessidades. Dentre os pontos a serem abordados destacamos a eleição direta para diretor e vice-diretor das nossas Escolas Públicas Estaduais como forma de democratizá-las e o perfil do Secretário que de acordo com a nossa visão deverá dirigir os destinos da Educação em Pernambuco. A Apenope, a partir de 1979, tem sido o grande instrumento de luta dos professores do ensino oficial, principalmente da rede estadual. Em meio à luta sofremos sérias represálias, como por exemplo, a demissão do professor Paulo Rubem Santiago Ferreira, eleito Presidente desta entidade logo após o movimento grevista de 1979. Recentemente recorremos a uma greve que durou 30 dias em função do não cumprimento por parte do Ex-governador Roberto Magalhães de acordos firmados com a Apenope e em função da discriminação sofrida pelos professores do primário numa mensagem enviada pelo atual governador. Graças à mobilização e organização da nossa categoria, conseguimos expressiva vitória. A intransigência, a falta de diálogo, o autoritarismo e a falta de

compromisso com as causas populares por parte destes que vêm comandando os destinos de Pernambuco durante mais de 20 anos, contribuíram fortemente para a deterioração quase que total do ensino em nossas escolas públicas. Precisamos urgentemente de uma educação voltada para a libertação do nosso povo, de uma Escola parte integrante da comunidade.

Certos de sermos atendidos na nossa solicitação, gostaríamos de parabenizá-lo pela retumbante vitória nas urnas que representa acima de tudo a esperança do povo pernambucano, na sua maioria desejosos por mudanças efetivas. (Ofício Apenope ao Governador eleito, Miguel Arraes, 3.12.1986) (15)

Esse processo de democratização implica necessariamente o exercício da cidadania – uma cidadania que toda uma geração de brasileiros, nascida e formada sob a ditadura, até então desconhece, o que talvez justifique o caráter vago desse conceito para os nossos atores, demonstrado em números e no contexto de seus discursos, como veremos em nossa análise.

A primeira menção oficial ao processo de democratização na escola, por parte dos professores, é feita através de ofício datado de fevereiro de 1987, dirigido ao governador eleito, mas ainda não empossado, conforme podemos observar no recorte discursivo abaixo:

#### OFÍCIO APENOPE

Ao Governador do Estado de Pernambuco

[...] No ofício em que solicitamos esta audiência salientamos dois pontos pertinentes para o momento: o da **democratização** das nossas Escolas que entendemos passar pela eleição na escolha do diretor e vice-diretor e a nossa intenção de contribuir na escolha do Secretário do Governo de Vossa Excelência, no que desde já lamentamos não ter sido possível discutir alguns critérios que poderiam servir para traçar um perfil do secretário desejado por nós professores. [...] (Ofício da Apenope n. 17 ao Governador do Estado, 26 de fevereiro de 1987) (16)

Em março de 1987, Arraes assume o Governo do Estado com os professores já em greve. A imprensa noticia um encontro com a Secretária de Educação do Estado, Silke Weber, no qual é reiterada, pelos grevistas, a necessidade da democratização da educação pernambucana, incluindo a questão da participação – o que representa, na prática, a viabilização política da eleição direta de diretores e vice-diretores na Rede de Escolas Públicas do Estado. Observa-se, em relação ao exemplo do recorte discursivo anterior, uma mudança de tom dos professores, configurado pela introdução de um acento apreciativo (em itálico) no seguinte discurso citado, extraído da matéria jornalística abaixo: “sem liberdade, sem democratização e sem participação, não somos sujeitos da educação nem os alunos o fim. *Para mudar, só através de eleição*”.

#### SILKE REÚNE-SE COM MESTRES, MAS A GREVE CONTINUA

[...] Segundo o comando de greve, a qualidade do padrão de vida do professorado está comprometida pelos salários, além do que “a educação, hoje, não valoriza o professor, sujeito da aprendizagem, o que, por sua vez, compromete a qualidade de seu trabalho”. Neste contexto, afirmou em seguida Leocádia da Hora, diretora da Apenope, que, “sem liberdade, sem democratização e sem participação, não somos sujeitos da educação nem os alunos o fim. Para mudar, só através de eleição”, admitiu. [...] (“Silke reúne-se com mestres, mas a greve continua.” DP, 14.3.1987, A-10) (46)

Existe um *nós* – sujeito que fala de um lugar no presente inacabado e que se endereça e se projeta

para um *Outro – eles* (alunos), um *auditor-leitor* virtual compreensivo que se situa na zona de contato do presente (inacabado) e de um vir-a-ser futuro. Trata-se da *palavra persuasiva* à qual Bakhtin se refere na “Estética e Teoria do Romance” (1978, p. 164) que:

[...] é uma palavra contemporânea que nasce na zona de contato com o presente inacabado, onde se torna contemporânea; ela se endereça a um contemporâneo e a um descendente como a um contemporâneo; a concepção particular de auditor-leitor compreensivo é, para ela, constitutiva.

Mas existe ainda um segundo acento apreciativo (em itálico), desta vez introduzido pelo próprio jornalista, após o discurso citado da Secretária de Educação, ao colocar a Secretaria “aberta para o debate e para a avaliação sistemática de sua atuação”, segundo o qual nessa abertura estaria “*incluída a questão da eleição direta para diretores de escolas*”. Acento apreciativo reforçado, logo em seguida, pela introdução de um discurso citado da Secretária: “nossa proposta é de socializar o que se tem em mão; democratizar a administração da educação. Porém, a curto prazo, sugeriríamos que os setores organizados do sistema educacional encaminhassem o debate e indicassem um diretor de transição. A eleição passaria, então, a ser um passo seguinte”

#### SILKE REÚNE-SE COM MESTRES, MAS A GREVE CONTINUA

[...] *O que fazer com a educação em Pernambuco? O que fazer para dar-lhe credibilidade?* Perguntou a secretária aos presentes. “*O Governo que assume irá propor um amplo debate sobre o assunto ainda para este semestre. A nossa preocupação é com a formação da cidadania que está intimamente ligada à qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, colocaremos a Secretaria de Educação aberta para o debate e para a avaliação sistemática de sua atuação*”, respondeu Silke. Dentro desta abertura, ficou claro que será incluída a questão da **eleição direta** para diretores de escolas, uma das reivindicações dos grevistas intensamente enfocada no encontro. “Nossa proposta é de socializar o que se tem em mão; *democratizar a administração da educação*. Porém, a curto prazo, sugeriríamos que os setores organizados do sistema educacional encaminhassem o debate e indicassem um diretor de transição. A **eleição** passaria, então, a ser um passo seguinte”. [...] (“Silke reúne-se com mestres, mas a greve continua.” DP, 14.3.1987, A-10) (46)

À palavra persuasiva se contrapõe, na narrativa da notícia, uma outra palavra, uma *palavra-autoritária*<sup>61</sup>, fundada em um futuro hierárquico próximo que lhe confere autoridade – “o governo que assume” (poder político), “a Secretaria de Educação” (poder institucional) e “o nós” (poder político-institucional-individual) – que se distingue e se isola de uma maneira específica, uma vez que estabelece uma *distância* hierárquica em relação às outras palavras do texto e que nos questiona, no alto de sua autoridade: “O que fazer com a educação em Pernambuco? O que fazer para dar-lhe credibilidade?” Ela não nos dá direito à réplica, ela se impõe a nós como um bloco compacto e inerte. É o próprio autor da pergunta que responde ele mesmo: “O Governo que assume irá propor um amplo debate sobre o assunto ainda para este semestre. A nossa preocupação é com a formação da cidadania que está intimamente ligada à qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, colocaremos a Secretaria de Educação aberta para o debate e para a avaliação sistemática de sua atuação”, respondeu Silke.

<sup>61</sup> Bakhtin (1978, p.161-163), na *Esthétique et théorie du roman*, ao se reportar às palavras do Outro, no horizonte do futuro ideológico do Homem, faz alusão à palavra autoritária como uma palavra imposta, organicamente ligada a um passado hierárquico e que pode organizar, no seu entorno, uma massa de palavras, sem, no entanto, se confundir com elas, mantendo-se “isolada, compacta e inerte”, exigindo, não somente ser “aspeada”, mas uma “escritura especial”, como se soasse uma “palavra estrangeira”. Trata-se de uma palavra que “penetra em nossa consciência verbal” de forma “compacta e indivisível”, cabendo-nos “aceitá-la totalmente ou rejeitá-la”. “Ela é inseparavelmente ligada à autoridade (poder político, instituição, personalidade)” e pode “encarnar conteúdos diferentes”(“a alta autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo”, etc) como também estabelecer “diferentes zonas” de contato e “diversas relações com o auditor-compreensivo presumido”.

A palavra é autoritária. Mas a História é flexível e nos permite – público, povo, cidadãos – retomá-la, recapturá-la em um outro contexto, em perspectiva espaço-temporal, e submetê-la a julgamento. Mesmo que em algum momento da História ela se imponha pela força do poder à nossa consciência verbal.

Em nossos *corpora de arquivos*, encontramos apenas duas referências, do Governo Arraes, à palavra *cidadania*. A primeira aparece no arquivo da imprensa – vide texto acima referido – no primeiro mês de seu governo, em março de 1987: cidadania equivalendo à qualidade de ensino. A segunda aparece em um *press release*, enviado pelo Governo Arraes à imprensa, exatamente no apagar das luzes de seu último ano de governo, em fevereiro de 1990. Nele o Governo anuncia oficialmente um “aumento salarial” concedido aos professores como reconhecimento da “educação como um elemento fundamental para a construção da cidadania e da democracia”, [...] “mesmo que isso venha a comprometer os recursos financeiros destinados a investimentos”. O Governo fala em nota oficial, já apresentada em forma de notícia. Pronta, portanto, para ser reproduzida, tal qual. É a palavra autoritária que, mais uma vez, se impõe:

#### AUMENTO DOS PROFESSORES

Para a secretária de Educação, Silke Weber, o Governo do Estado optou por privilegiar os professores, ao conceder um aumento salarial acima da inflação 15% a mais para os que estão nas faixas salariais de 1 a 4 e 25% para os das faixas salariais 5 a 9 –, mesmo que isso venha a comprometer os recursos financeiros destinados a investimentos. Mensagem com o aumento será encaminhada pelo Governador à Assembléia Legislativa. Em vista disto, a secretária enviou hoje correspondência às 1474 escolas estaduais, onde mostra o empenho do governo do Estado em melhorar as condições materiais, profissionais e salariais dos professores, “justamente por considerar a educação como elemento fundamental para a construção da cidadania e da democracia”. Além disso, em sua carta, a secretária Silke Weber mostra que medidas incluídas na lei 10335/89 implicaram na valorização do docente e na sua progressiva profissionalização, uma vez que foi concretizada a unificação da carga horária em 150 e 200 horas-aula, atribuídas aulas atividade para os professores da pré-escola até a quarta série do primeiro grau e estabelecida a remuneração pela titulação, independentemente do nível de ensino ou série que leciona. (“Aumento dos professores.” Press release, Secretaria de Imprensa, 7.2.1990) (47)

Existe, como podemos observar, um longo espaço de tempo entre estas duas ocorrências (março/1987 a fevereiro/1990) que não é casual. Produziu-se um espaço de silêncio entre o início e o fim do Governo, entre uma proposta de Governo publicamente anunciada e uma auto-avaliação final que se pretende tornar pública através da imprensa escrita. Não obstante, no interstício desse espaço de silêncio existem práticas discursivas e sociais que foram produzidas, reproduzidas e transformadas. Vozes que o Governo, numa auto-avaliação solitária, talvez queira calar, apesar da Secretaria de Educação, no início da gestão governamental (vide ex. n. 49) propor-se a estar “aberta para o debate e para a avaliação sistemática de sua atuação”. Que cidadania é essa, questionam os professores, que os impede de protestar e os confunde com delinquentes e desordeiros? Mas as vozes não se silenciam. Elas ecoam em praça pública. E, contrariamente à palavra autoritária, a palavra persuasiva dos professores se entrelaça estreitamente com a “nossa consciência”, a consciência de todos nós, professores, povo, cidadãos. Ela chama o governo à responsabilidade, lembrando o compromisso assumido com a formação da cidadania do povo. Aquele mesmo povo tantas vezes conclamado por Arraes, em seus pronunciamentos públicos ao longo de sua trajetória política, a participar da “[...] vigilância que o povo deve exercer sobre os compro-

missos assumidos por seus representantes, a fim de que seus interesses não sejam subestimados ou traídos” (ARRAES, 1997, p.31-32).

#### AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

[...] O argumento utilizado pela Secretária de Educação, de que a presença do policiamento serviria para preservar o patrimônio público, é desrespeitoso e fere a nossa consciência de **cidadania**, pois nos confunde com delinquentes e desordeiros, quando na verdade a nossa intenção legítima era tão somente exercer o nosso direito de protestar contra as injustiças que nos atingem.[...] (“Aos trabalhadores da educação.” Apenope, Boletim, abril /88) (33)

#### ASSEMBLÉIA POPULAR, NOSSA RESPOSTA

[...] A Assembléia Popular ocorrida em 27.10 (Praça do Carmo, 17h) reuniu Trabalhadores em Educação, líderes comunitários, sindicais e todo o povo interessado na sua escola. O futuro do filho do trabalhador está em jogo. Vamos juntos cobrar do Governo as devidas responsabilidades com a formação da **cidadania** do povo. [...] (“Assembléia popular, nossa resposta”. Apenope, 30.10.89) (48)

Quanto ao tema *participação*, veremos, no decorrer de nossa análise, como se dá a sua *circulação discursiva*<sup>62</sup> no espaço público midiático, no espaço público da sociedade civil (Sindicato) e no espaço público do Estado (Governo). A palavra *participação*, nos discursos de nossos atores, aparece relacionada tanto a questões político-pedagógicas na Escola como a questões político-administrativas na própria gestão governamental. Não obstante, observa-se que há uma discrepância no acento apreciativo do tema em relação aos três atores, ou seja, no que diz respeito ao horizonte social de valores comuns e no reconhecimento mútuo de legitimidades sociais e políticas. Trata-se, como sugere Bakhtin (1978, p. 175-176), na *Estética e Teoria do Romance*, de uma palavra híbrida que encerra em si “duas consciências lingüísticas, duas visões de mundo”, separadas por diferenças sócio-políticas. Esse tema é atualizado e, eventualmente, transformado, não apenas pela alternância dos sujeitos falantes, mas, sobretudo, pela sua circulação discursiva nos diferentes espaços discursivos institucionais numa perspectiva espaço-temporal. Pretende-se, assim, tornar visível a sua pluriacentuação em função dessa variação contextual.

Iremos, inicialmente, traçar um paralelo entre as formas de representação da palavra *participação*, em relação aos nossos atores, na intermediação do embate dialógico entre Governo-Sindicato.

Podemos identificar, nas práticas discursivas do Governo e do Sindicato, a respeito da *participação*, a existência de um discurso fundador comum que se constitui num dos eixos do regime democrático: a idéia de que todos os atos do governo devam ser do conhecimento do povo, o que significa, em outras palavras, o caráter público do poder, no sentido de imprimir transparência e visibilidade administrativas às ações do governo. Em termos práticos, isso representa uma forma de controle, pelo povo, das ações daqueles que estão no exercício do poder. A publicidade, assim entendida, contrasta o regime de exceção, obscurantista, vivido pelo povo brasileiro, na fase anterior, da revolução de 64, com um momento político novo, denominado de “Nova República”, a partir de 1985, que prometia, através de

<sup>62</sup> Faïta (2001), em *L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine*, ao tratar os domínios de atividades, gêneros, modos e temas, referindo-se à Bakhtin, observa que não é nem a ocorrência nem a realização específica que cada pessoa possa fazer de uma palavra que importa mas sim a sua circulação discursiva, pois é a diferença de acentuação que lhe confere sentido. Trata-se, pois, de uma relação ativa às palavras do outro.

*slogans* como democratização, cidadania e participação, reinstaurar o processo de democracia no país e re-estabelecer os direitos de cidadania. Daí a retórica, de um lado, do Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, em conclamar a participação dos professores da rede estadual de educação nos Fóruns Itinerantes promovidos pela SEC em escolas da rede pública, bem como do processo de análise das finanças de Pernambuco:

#### ANEXO DO OFÍCIO SEC À APENOPE

A Secretaria de Educação apresenta aditamento a proposta do governo datada de 13.04.87 subscrita pela Secretária de Educação do Estado e do Trabalho, na tentativa de solucionar o impasse gerado por atos da responsabilidade dos governos anteriores. Entende possível uma solução negociada mesmo porque há pontos importantes de convergência e todos desejamos promover a melhoria do ensino e a credibilidade do serviço público em Pernambuco.

A Secretaria de Educação, sempre aberta ao diálogo, confia em que este impasse seja solucionado politicamente a espera que o professorado acate a proposta que, no momento, o Governo pode garantir.

Relação de itens :[...]

Item 03 – A Secretaria está propondo o Fórum Itinerante de Educação para discussão e definição da política educacional do Estado de Pernambuco. Deverão **participar** deste Fórum segmentos organizados da sociedade civil interessados no assunto. Quanto à operacionalização, os professores deverão integrar as Comissões. [...] (Anexo do ofício SEC à Apenope, 22 de abril de 1987) (24)

#### ARRAES DISPARA GATILHO PARA ATENDER SERVIDORES

[...] Amanhã, o governo deverá receber representantes do funcionalismo público para conversar sobre as últimas medidas adotadas. Na ocasião, ele vai chamar a atenção para o fato de que essas medidas demonstram o desejo do Governo de atender aos servidores e vai convocá-los a **participar** do processo de análise da situação de Pernambuco. Segundo disse, o funcionalismo terá acesso a todas as informações.[...] (“Arraes dispara gatilho para atender servidores.” DP, 29 de março de 1987, A-3) (49)

E, de outro lado, a retórica dos professores, reivindicando a criação de conselhos escolares (com a participação de pais, professores, alunos e funcionários), a participação nas comissões do Governo, encarregadas de elaborar o plano de reclassificação do magistério e a reforma administrativa e de analisarem a evolução da receita estadual.

#### PROFESSORES MARCAM DIA DE GREVE COM PASSEATA

Silke Diz Que Aulas Recomeçam De Novo

Da pauta de reivindicações específicas dos professores da rede oficial de educação, constam os itens: [...] criação do conselho escolar com **participação** de pais, professores, alunos e funcionários; [...] (“Professores marcam dia de greve com passeata.”DP, 1 de abril de 1987, A-11) (5)

#### APENOPE ACHA QUE SUA VITÓRIA ESTÁ NO AVANÇO CONSEGUIDO

[...] Segundo Ailton, a greve foi suspensa mas foi decretado o “estado de greve”, uma vez que outras conquistas ainda faltam ser colocadas no papel. “É o caso de não haver descontos pelos dias parados a negociação do calendário, a nossa **participação** na comissão dos servidores que vai auxiliar no plano de reclassificação e na comissão que vai ter acesso à evolução da receita estadual. [...] (“Apenope acha que sua vitória está no avanço conseguido.” DP, 20 de maio de 1987, A-3) (50)

#### GREVE DE PROFESSORES ATINGE 95% DA REDE OFICIAL

Paralisação quase total. Este foi o resultado do primeiro dia de greve dos professores da rede oficial, na Capital e área metropolitana.

Além da negociação de um prazo para implantação do PCS, os professores pedem a reposição de outubro de 1986 (última vez em que receberam o piso de três salários mínimos) a fevereiro de 1988, a readmissão do professor Paulo Rubem Santiago (demitido em 1980) e a **participação** do Grupo Ocupacional do Magistério no Plano de Reclassificação levado a efeito, no momento, pela que denominam de “Comissão de Notáveis”. [...] (“Greve dos professores atinge 95% da rede oficial. “DP, 1º de março de 1988, A-8) (31)

Não obstante a retórica comum de um discurso fundador, que toca a idéia do caráter público do poder, o fato é que a compreensão responsiva, de ambos os atores, em relação ao significado de *participação*, difere substancialmente, conforme podemos observar no embate dialógico dos recortes discursivos abaixo. *Participar*, para a categoria dos professores (ex. 18 e 23), não significa apenas *ser ouvido*: há uma diferença política muito grande entre apenas “participar e participar, decidindo”, enquanto que, para o Governo, *participar*, significa fazer-se *representar*: “uma forma mais organizada de *participação* depende, inclusive, da indicação, pelas entidades, dos nomes que as representariam” (ex. 52). Quanto à Mídia, embora ela não assuma a autoria de uma posição própria – ora representando, através do discurso citado, na notícia, os diferentes pontos de vista expressos pelo Governo e pelo Sindicato (ex. 22,23,51) – ela tanto pode deixar marcada a diferença entre ambas as posições (ex. 23), como pode imprimir um tom de denúncia ao ponto de vista sindical (ex. 22), ao evocar a memória discursiva-histórica dos trabalhadores em educação e ao leitor em geral, como também pode funcionar como uma mera “caixa de ressonância”, ao tornar públicas as *notas oficiais* pagas do Governo do Estado (ex. 52), ou quando simplesmente veicula informações tais quais recebidas de fontes externas (no presente caso, o Governo) através de *press releases* (vide ex. 47 – Apêndice B, “Aumento dos Professores”).

OFÍCIO APENOPE n. 137, 4.12.1987.

À Secretária da educação do estado de Pernambuco

Senhora Secretária:

No encontro promovido por esta entidade no dia 21 de novembro desse ano, decisão da Assembléia do dia 12 de novembro dia da Paralisação, conforme ofício número 219/87 encaminhado a esta secretaria, decidimos fazer algumas considerações sobre o processo de discussão do plano Estadual de Educação e ao mesmo tempo apresentar nossas propostas. Considerando que a Secretaria de Educação já havia enviado ao MEC, no dia 22 de setembro desse ano, o Plano Quinquenal de Educação básica, *fundamentado no projeto eleitoreiro do MEC “O Nordeste no horizonte de 15 anos”*, no qual já estavam definidos os programas, sem que os professores, nem a comunidade envolvida *nada decidisse*; portanto, não passa de falácia todo o discurso que afirma estarmos *decidindo* na elaboração do Plano Estadual de Educação. Neste sentido, não podemos concordar que o processo estabelecido, por esta secretaria, tenha sido democrático, mas apenas participativo, o que é politicamente muito diferente, ou seja, há diferença qualitativa em só **participar** e **participar decidindo**. [...] (Ofício Apenope n. 137, 4 de dezembro de 1987) (18)

APENOPE COMEÇA CAMPANHA SALARIAL DE 89

O diretor de Comunicações, Valdênio Carvalho, disse que o arrocho salarial do Governo do Estado motiva uma **participação** maciça de associados da Apenope na assembléia, pois, além dos salários, constam assuntos como a implantação do Plano Estadual de Educação, que está sendo discutido nas

escolas, e que traz no seu bojo propostas aprovadas e desaprovadas pelos educadores em Pernambuco. “Muito se tem discutido a forma com foi imposto o Plano pela secretária Silke Weber”, enfatizou o representante da Associação, lembrando “a forma não democrática de discussão e de deliberação; a categoria foi apenas ouvida, mas não decidiu nada. Num Governo autenticamente popular, a decisão se dá através da **participação** dos segmentos sociais”. [...] (“Apenope começa campanha salarial de 89.” DP, 19 de fevereiro de 1989) (23)

#### APENOPE ENTREGA PAUTA A ARRAES

Foi entregue ontem, ao governador Miguel Arraes, a pauta das reivindicações dos Trabalhadores em Educação. O documento informa ao chefe do Executivo o estado de greve em que se encontra a categoria. [...] Na pauta de reivindicações que os Trabalhadores em Educação entregaram ontem ao Governador de Pernambuco, é lembrado o discurso político de Miguel Arraes como “progressista e a favor das causas populares” ao mesmo tempo em que sua prática “impõe medidas de caráter autoritário, antidemocrático e centralizador”. O documento segue dando exemplos de tais práticas como a lei 622/1989 (que fere o Estatuto do Magistério que foi amplamente debatido), a reforma administrativa (que não conta com a **participação** das entidades envolvidas) e a própria desmobilização das entidades organizadas (materializadas nas punições contra os trabalhadores que exerceram seu direito de greve). [...] (“Apenope entrega pauta a Arraes.” Folha de Pernambuco, 12 de outubro de 1989) (22)

#### GREVES: SARNEY ENDURECE, ARRAES REFORÇA PACTO

[...] “A discussão da nova política é um momento importante nas relações entre o governo do Estado e os funcionários públicos, e sem dúvida teremos a participação consciente de todos para que os encaminhamentos, em um clima de realismo, considerem as reivindicações dentro das possibilidades e obrigações da administração”, disse o secretário do Trabalho e Ação Social Romeu da Fonte. “Estamos otimistas”. (“Greves: Sarney endurece, Arraes reforça pacto.” DP, 28.6.1989, A-5) ( 51)

#### GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

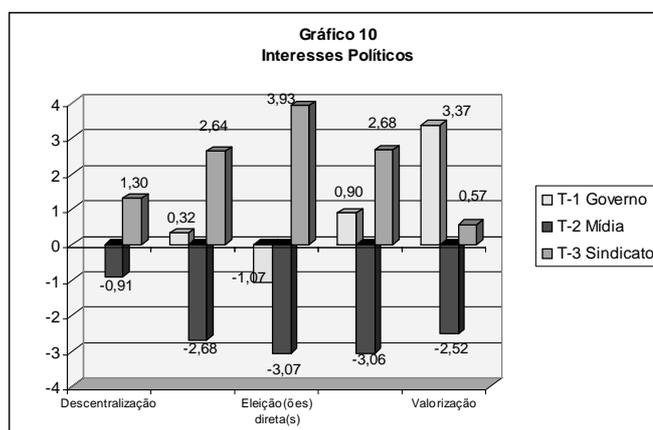
##### NOTA OFICIAL

Tendo em vista as notícias veiculadas nos meios de comunicação de massa de que o Governo do Estado não estaria negociando com os professores, cabe esclarecer, conforme documento entregue aos representantes das diversas entidades ligadas à educação, que: [...] (2) garantir espaço para a **participação** dos servidores quanto ao desempenho da política salarial do Estado, verificando o comportamento da receita junto à Secretaria da Fazenda, bem como no que concerne ao encaminhamento da reforma administrativa e da reclassificação, continua sendo meta do Governo. Não foram pois descumpridos os compromissos assinados em maio de 1987, mesmo porque as Secretarias de Administração e da Fazenda que sempre estiveram abertas para iniciativas concretas dos servidores. *Uma forma mais organizada de participação depende, inclusive, da indicação pelas entidades dos nomes que as representariam;* 3) todas as demais reivindicações dos professores estão em curso: da Reforma Administrativa e Plano de Cargos e Salários à democratização da Gestão Escolar, da recuperação das escolas à liberação de horas trabalho para integrantes das diretorias das entidades, da **participação** no debate sobre as questões fundamentais à contratação do Prof. Paulo Rubem Santiago. [...] (Nota Oficial assinada pelos Secretários da Educação e do Trabalho, 14 de março de 1988) (52)

Por conseguinte, se, por um lado, podemos observar uma relativa *estabilidade* nas práticas

discursivas dos atores no espaço público Governamental (do Estado) e no espaço público Não-governamental (da Sociedade), caracterizável por um *discurso fundador* comum em torno da questão do caráter público do poder, por outro, observa-se uma evidente instabilidade na circulação de sentido da palavra *participação* no espaço público midiático que talvez possa ser explicada pelo seu caráter híbrido. Trata-se de um espaço público atrelado à iniciativa privada, que tanto pode atender a interesses públicos, da Sociedade como um todo, como a interesses particulares e corporativos, de segmentos sociais ligados a governos, partidos, sindicatos, etc ou simplesmente a interesses privados, mercadológicos, do capital, a exemplo da própria empresa jornalística. Daí a constatação de que os dados quantitativos, analisados em relação à Mídia, apresentam, em sua quase totalidade, uma tendência marcadamente negativa em relação à escala de pesos observados, o que vem a corroborar com a constatação desta instabilidade na produção discursiva, ou seja, na forma como os múltiplos, diferentes e contraditórios sentidos são produzidos e veiculados pela Mídia ao público-leitor em função dessa pulverização de atores sociais e de interesses distintos e contraditórios. Trata-se de uma informação veiculada de forma altamente fragmentada e que não propicia uma real visibilidade das questões de base, relativas ao movimento grevista e aos problemas da educação no Estado, ao público-leitor. Nesse sentido, dificilmente se poderia identificar a formação de uma opinião pública, a partir do espaço público midiático, com capacidade de mobilizar uma (re)ação social, a favor ou contra o movimento grevista ou os projetos políticos do Governo/Sindicato. Por conseguinte, o espaço público midiático, representado pelos dois principais periódicos do estado – o Diário de Pernambuco e o Jornal do Commercio – encerram em si as suas contradições. Uma delas, a ilusão da *visibilidade*, ao dar a impressão, ao público-leitor, de um pretense debate: ao invés de favorecer a formulação de argumentos, de trocas racionais de temas sobre a greve e a educação pública, resume-se à generalização da expressão espontânea de opiniões de atores sociais cuja hierarquização, na representação da notícia, é feita de forma arbitrária – conforme procuramos demonstrar no cap. 4, quando descrevemos o funcionamento discursivo da notícia e a forma como se processa a alteridade no espaço de interlocução: as posições enunciativas ocupadas pela Mídia, a forma como distribui os espaços aos diversos personagens que comparecem à notícia, indicando não apenas o grau de visibilidade conferido (ou autorizado) por ela aos atores (Governo/Sindicato), como também o grau de importância que as personagens ocupam como porta-vozes de suas respectivas instituições.

Ao eixo temático *democratização/democracia/cidadania/participação* relacionam-se também os temas *eleição direta, descentralização, autonomia* e que dizem respeito à instauração de um processo de democratização na formulação e na gestão da política educacional as quais aparecem no discurso dos educadores como condições políticas necessárias – juntamente com as condições econômicas/estruturais (salário e condições de trabalho) – à *qualidade* do ensino e à *valorização* do educador (vide Gráfico 10 abaixo).



Não obstante o discurso governamental, contido na proposta de “democratizar a administração da educação”, o que se observa, na prática, durante todo o período em questão, é que a *eleição direta* nunca foi prioridade no Governo Arraes, muito embora esse tema tenha sido uma bandeira de luta do Sindicato durante os três anos de seu governo. Isso pode ser observado tanto nos dados quantitativos contidos no discurso governamental – vocabulário básico com tendência negativa (-1,07) – quanto nas ações governamentais, uma vez que as *eleições diretas*<sup>63</sup> jamais se concretizaram no âmbito do sistema público de educação em Pernambuco – muito embora proposta nesse sentido tivesse sido encaminhada pela Apenope em abril de 1987, e uma contra-proposta apresentada pelo Governo em ofício à Apenope datado de 18 de maio de 1987. Ao contrário, no discurso sindical, trata-se de um vocábulo de escolha privilegiada de nosso ator (vocabulário preferencial, com peso de 3,93). Abaixo transcrevemos alguns recortes discursivos que ilustram os embates dialógicos de ambos os atores sobre o tema:

#### OFÍCIO DA APENOPE AO GOVERNADOR ARRAES

[...] 1) Que os mandatos de transição não ultrapassem a data de 31 de dezembro de 1987; 2) Que o poder executivo encaminhe para a discussão e aprovação da Assembléia Legislativa e projeto de **eleição direta** para diretor e vice-diretor que está, inclusive, sendo aperfeiçoado pela categoria; 3) Que os diretores e vice-diretores já eleitos e aqueles que venham a ser eleitos nas escolas onde o processo eleitoral já está deflagrado, tomando como referencial o projeto de **eleição direta** da Apenope aprovada pela categoria, sejam nomeados; 4) Que os atuais diretores e vice-diretores não eleitos não ocupem os referidos mandatos de transição; 5) Que neste mandato de transição seja encaminhada a formação dos Conselhos Escolares, reivindicação da categoria aprovada no Quarto Encontro Estadual de Professores. 6) Que os critérios apresentados por todas as entidades consultadas por esta Secretaria sejam submetidos à aprovação numa assembléia conjunta com todos os segmentos da educação. 7) Que até a primeira quinzena do mês de dezembro do corrente ano, sejam realizadas, em data a ser fixada, as **eleições diretas** para diretores e vices nas escolas onde o mandato é de transição; 8) Que os escolhidos para o mandato de transição sejam professores da escola com qualquer nível de habilitação e que contem com no mínimo 01 (hum) ano de trabalho na respectiva unidade escolar e pelo menos 02 (dois) anos de contrato no estado; (Ofício da Apenope n. 85 ao Governador Arraes, 17 de abril de 1987) (53)

#### OFÍCIO SEC À APENOPE

Ref.: Complementação da proposta do Governo datada de 22.04.87. Complementação da proposta: – Aprofundar a discussão a respeito da função do dirigente escolar bem como sobre a forma de democratizar a sua escolha. Neste debate serão objeto de análise todas as propostas formuladas, inclusive a constituição de Conselhos Escolares e de realização de **eleições diretas**; [...] (Ofício SEC à Apenope, de 18.05.87)(54)

Ao contrário. Segundo Sampaio e Ferreira (1996, p.118-19), a moralidade em relação “ao preenchimento de cargos de diretores de escolas e que diz respeito à democratização da gestão escolar, presente no discurso institucional”, não foi mantida, pois já em abril de 1987 a imprensa local divulgava “o preenchimento de inúmeros cargos (direção de escolas, postos de saúde, hospitais, maternidades, etc) como uma forma de prestigiar as forças políticas que ajudaram a eleger Arraes”. Posição crítica esse

<sup>63</sup> O primeiro projeto de lei, em toda a história da educação em Pernambuco, no que se refere à instituição da eleição direta nas escolas para diretor e vice-diretor foi assinado apenas em 2001, no Governo Jarbas Vasconcelos, e mesmo assim com críticas e ressalvas feitas pelo Sintepe, uma vez que os candidatos à eleição devem passar por um processo de seleção prévia (concurso), o que, segundo o sindicato, vai contra a Lei de n. 11.329 do Estatuto do Magistério.

respeito podemos observar no recorte discursivo abaixo, no ofício dirigido, pela Apenope, ao Governador Arraes, em agosto de 1987, denunciando a prática de clientelismo na indicação de cargos nas escolas. Em 23 de agosto desse mesmo ano, o jornal Diário de Pernambuco divulga o teor desse documento, incluindo a questão da eleição direta, conforme podemos observar na reprodução dos textos abaixo:

OFÍCIO APENOPE n. 122, agosto/1987.

Ao Excelentíssimo Governador do Estado de Pernambuco

Dr. Miguel Arraes

[...] Situação do Ensino Público em Pernambuco. Pouco ou quase nada mudou em relação à qualidade do ensino, principalmente nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Logicamente que o argumento do pouco tempo de governo será utilizado como justificativa, porém um dos pré-requisitos necessários para que esta qualidade possa um dia melhorar passa pelo compromisso com uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores que os dirigentes escolares possam ter; para isto, é necessário dotar as comunidades escolares de poderes para a escolha dos seus diretores, através de **eleição direta**, em que os candidatos se comprometam com as diretrizes a serem imprimidas no sentido das mudanças; passa por permitir que a comunidade escolar, através de pais, alunos, funcionários e professores possa avaliar o desempenho desses dirigentes com a fixação de um mandato de no máximo dois anos. Entendemos que a eleição por si só não resolve e temos a proposta da criação do Conselho Escolar com representação de pais, alunos, professores e funcionários e com poderes deliberativo e fiscalizador.

Continua de forma acentuada o processo espúrio na escolha dos dirigentes escolares, tendo como critério predominante os interesses puramente eleitoreiros dos que fazem o partido de sustentação do governo de V. Ex.<sup>a</sup>

O argumento político colocado por pessoas que fazem parte do atual governo é o de que a **eleição direta** iria permitir o continuísmo e fazer com que os dirigentes ligados aos governos anteriores continuassem na direção das escolas estaduais. O que estamos vendo na prática é que, em muitos casos, isto está se concretizando, porém, pela própria indicação dos deputados do partido do governo atual. Existem casos de simples remanejamentos e de pessoas com uma prática altamente repressiva que estão sendo nomeadas para o referido cargo. [...] (Ofício da Apenope n. 122 ao Governador Miguel Arraes, agosto de 1987 ) (14)

#### APENOPE COBRA DE ARRAES COMPROMISSOS ASSUMIDOS

A Apenope (Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco) entregou, na última quinta-feira, documento ao governador Miguel Arraes fazendo um balanço da atual situação salarial dos professores públicos, a do ensino publico em si e o reflexo disso na categoria. Entregaram também, cópias de documentos contendo compromissos assumidos pelo chefe do Executivo estadual e que não estão sendo respeitados. [...] QUALIDADE. “Pouco ou quase nada mudou em relação à qualidade do ensino, principalmente nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Logicamente que o argumento do pouco tempo de governo será utilizado como justificativa, porém, um dos pré-requisitos necessário para que essa qualidade possa melhorar, passa pelos compromissos com uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores que os dirigentes escolares possam ter; para isto, é necessário dotar a comunidade escolar de poderes para a escolha de seus diretores, através de **eleições diretas** em que os candidatos se comprometam com as diretrizes a serem imprimidas no sentido das mudanças”.

Diz, também, que “o argumento político colocado por pessoas que fazem parte do atual governo é o de que a **eleição direta** iria permitir o continuísmo e fazer com que os dirigentes ligados a gover-

nos anteriores continuassem na direção de escolas estaduais. O que estamos vendo, na prática, é que, em muitos casos, isto está se concretizando, porém, pela própria indicação dos deputados do partido do governo atual”. [...] (“Apenope cobra de Arraes compromissos assumidos.” DP, 23 de agosto de 1987) (55)

Em março de 1989, por ocasião da deflagração de mais uma campanha salarial da Apenope, a eleição direta consta mais uma vez da pauta de reivindicações:

#### APENOPE DEFLAGRA CAMPANHA SALARIAL 1989

Na Assembléia Geral dos Professores, realizada no dia 24 de fevereiro, foi discutida e aprovada uma pauta de reivindicações, que poderá ser alterada na Assembléia Geral da categoria no dia 30 de março próximo.[...] 6) Eleição direta para diretor; (“Apenope deflagra campanha salarial 1989.” Boletim da Apenope, março/1989) (56)

Para Sampaio e Ferreira (1996), “este tipo de prática não apenas se contrapôs ao projeto político-pedagógico, esboçado no Planejamento Educacional, mas comprometeu o projeto político-social assumido em praça pública pelo então candidato Miguel Arraes” que, em cartilha divulgada na sua campanha eleitoral, afirmava que o serviço público seria moralizado, e o pistolão e o apadrinhamento iriam acabar (vide Cartilha no Apêndice C, “O que Arraes vai Fazer?”). A esse respeito, Norberto Bobbio (1997) observa, com muita propriedade, que o desenvolvimento da democracia, na atualidade, não pode ser medido apenas em termos do aumento do número de eleitores, mas deve ser avaliado em termos da ampliação dos espaços nos quais o cidadão exerce o seu direito de votar, citando, como exemplo, na escola italiana, a instituição de conselhos escolares com a participação de representantes dos pais.

Não obstante, a rede discursiva da palavra persuasiva do Governo (*formação da cidadania, democratizar a gestão da educação, eleição direta*) (vide ex. n. 49) encontra uma contra-resposta na compreensão responsiva dos professores, em relação ao tema da eleição direta, ao declararem, um ano depois, em junho de 1988, em matéria publicada no Boletim da Apenope, que

#### A GREVE FAZ AVANÇAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

[...] Quando o governo assume a posição de “respeitar os processos em curso nas escolas”, para nós significa dizer, que dele não partirá iniciativas **democratizadoras** da gestão escolar, porém, estará aberto a considerar os processos de mobilização pela **democratização**, quando estes forem desencadeados pela comunidade escolar. Fica claro nesta tomada de posição do governo que a **democratização** da escola será resultado da luta e da mobilização de cada comunidade escolar e não por vias legais como esperam alguns. *A história tem nos ensinado que a conquista da liberdade e da democracia, será sempre resultado das lutas sociais* e no que concerne à **democratização** da escola pública, nunca se verificou um momento tão oportuno como o que estamos vivendo hoje, nas nossas escolas, para se desencadear processos democratizadores, pois, muitos diretores estão sendo questionados pela postura ambígua que assumiram no relacionamento com a categoria em greve. A repressão desencadeada pelo governo do Estado sobre os professores, teve nos diretores escolares – fiéis às orientações do poder – importantes colaboradores na tarefa de dividir, desmobilizar e desmoralizar o legítimo movimento da categoria. Não podemos ficar indiferentes e nos omitir do combate aos diretores que traíram a sua categoria, ao enviarem as listas com o nome dos professores que se mantiveram na greve, sem assinar o ponto, mesmo ameaçados de serem punidos. Estes diretores devem cair no descrédito, não merecendo nenhuma consideração por parte dos professores, até que

façam autocrítica de suas posições autoritárias. Nestas escolas, o processo de **democratização**, encontrará mais facilidade de encaminhamento, pois os seus diretores se encontram abalados no possível respaldo que teriam antes da greve. Em todas as fases das mobilizações pela **democratização** das escolas, devem ser incorporados aos processos de luta, os estudantes, pais e funcionários. É muito importante a eleição de representantes dos alunos por turma e os professores mais conscientes devem buscar com eles a unidade de reflexão e ação na luta democrática. As precárias instalações escolares, generalizadas com a falta de professores, a falta de bancas, a falta de água, etc, tem gerado muitas inquietações e discussões por parte dos alunos. Enfim, em quase todas as escolas se vive uma grande tensão e os desabafos emocionados são freqüentes. É muito evidente um forte espírito de revolta e indignação dos professores com relação ao governo, que parece não compreender a fundo os graves problemas que já ameaçaram a possibilidade de encaminhamento da educação no Estado. Não vamos perder a oportunidade de aprofundar a necessidade da **democratização** das escolas, neste momento de muita riqueza, por parte da comunidade escolar que está tendo uma compreensão cada vez mais profunda dos problemas educacionais do nosso Estado. Em todas as reuniões de professores nas escolas, deve ser colocado como ponto de pauta, a questão do Conselho Escolar. Nesses debates é importante aprofundar a discussão sobre o Conselho Escolar e o seu encaminhamento efetivo, no sentido de consolidar uma instância democrática de decisão interna nas escolas, com a participação de professores, pais, funcionários e alunos. (“A greve faz avançar a democratização da escola.” Boletim da Apenope, junho de 1988) (45)

É a memória discursiva das lutas empreendidas pela classe trabalhadora ao longo da história da humanidade que os trabalhadores da educação evocam quando ponderam que a “história tem nos ensinado que a conquista da liberdade e da democracia, será sempre resultado das lutas sociais”. De fato, se revisitarmos a história, observaremos que os direitos e as liberdades do cidadão foram instituídos a partir da Revolução Francesa de 1789, assegurando-lhe a liberdade de pensamento, de expressão, de culto, de reunião de trabalho ou de comércio. Assim reza o artigo décimo primeiro da *Declaração dos Direitos do Homem*.<sup>64</sup> “A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos direitos os mais fundamentais do homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, à exceção de abusos dessa liberdade nos casos determinados por lei” (SCHNAPPER, 2000, p. 103). Quanto aos direitos-credores, instituídos após as revoluções de 1848, sob a pressão dos socialistas e do movimento operário francês, visando assegurar as condições reais de exercício dos direitos-liberdades, eles dizem respeito à obrigação do Estado em prover, a todo o cidadão, o direito ao trabalho, à segurança material, à instrução, etc (SCHNAPPER, 2000). Ao contrário dos direitos-liberdades, portanto, que visam limitar o poder intervencionista do Estado, os direitos-credores forçam uma ação estatal no sentido de transformar a cidadania formal em cidadania real, assegurando a todos o seu exercício, de fato e de direito (SCHNAPPER, 2000). É da tensão entre estes dois tipos de direitos que surge o Estado-providência, após a Segunda Guerra mundial, amparado pela idéia de que não pode haver igualdade política e jurídica entre os cidadãos sem que se lhes assegure igualmente condições econômicas e sociais mais igualitárias (SCHNAPPER, 2000). Isso pressupõe que cada cidadão disponha dos meios necessários para prover o sustento de sua família, o que inclui a alimentação, a moradia, a educação dos filhos, etc (SCHNAPPER, 2000). O Estado-providência constituiu-se, pois, num projeto que tinha como objetivo conciliar as igualdades políticas com as condições econômicas iniguaitárias dos indivíduos, ou seja, compensar as desigualdades socioeconômicas dos indivíduos-cidadãos. A ênfase do discurso político dos trabalhadores em educação recai, portanto, em dois aspectos da democracia e da cidadania contemporâ-

<sup>64</sup> “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. ( Schnapper, 2000, p. 114).

neas e que proporcionam um conteúdo concreto às conquistas democráticas resultantes de um processo de luta social cotidiana: de um lado, o exercício dos direitos políticos – e daí a importância atribuída à instituição do processo de escolha de diretores de escola, através da eleição direta, visando “consolidar uma instância democrática de decisão interna nas escolas, com a participação de professores, pais, funcionários e alunos” (ex. n. 48) – e, de outro, os direitos econômicos e sociais que assegurem a dignidade-cidadã de educadores e de alunos no que diz respeito às condições de vida e de trabalho dos professores e à qualidade de ensino da educação pública. Nesse sentido, o *voto* assume um papel privilegiado e simbólico da soberania de toda uma comunidade escolar (professores, pais e alunos) sobre o nepotismo institucional de governos – independentemente de suas orientações político-ideológicas-partidárias – uma vez que a eleição é um meio não apenas de assegurar a escolha democrática dos representantes da comunidade escolar, no que diz respeito à gestão e a todos os processos decisórios da escola, mas, sobretudo, de garantir que esta mesma comunidade possa exercer um controle efetivo de suas ações. Além disso, a eleição institui também um compromisso político recíproco entre os representantes eleitos e a comunidade que os elegeu: o direito de votar e o direito de ser eleito significam também uma forma de demonstrar que pertencemos todos, de fato e de direito, a uma comunidade social e política e que, portanto, estamos todos igualmente incluídos nela e não excluídos dela. A participação, por conseguinte, é expressa por uma cidadania ativa que emerge das demandas e das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada pela ampliação de espaços dos direitos políticos do cidadão através de um processo de tomada de decisão em matérias que digam respeito ao interesse público.

Mas é somente a partir da “Nova República” que os temas *participação* e *democratização* passam a adquirir relevância na cena política brasileira, através da reivindicação de espaços de decisão e de gestão por diversos segmentos sociais. Com a eleição, pelo voto direto, de governadores de estado e de prefeitos de municípios, algumas experiências de gestão, dentro dessa nova concepção, foram implementadas por “estados que respondiam por cerca de 50% do PIB e conquistaram prefeituras de grande e médio porte, apoiadas em planos de governo que reconheciam o caráter autoritário do Estado brasileiro e defendiam sua democratização em todos os níveis” (SOARES, 1997, p. 18). Dentro dessa concepção, a descentralização das decisões constituía-se em elemento-chave para a implementação de políticas de gestão participativa (SOARES, 1997).

No que se refere à educação nacional, passou-se de uma centralização administrativa rígida da gestão educacional, levada a efeito, no período anterior, pela ditadura militar, através da intervenção controlada do Estado no planejamento educacional – que não permitia muita diferenciação entre a União e os estados, no que se refere às diretrizes de políticas educacionais – à descentralização, através da qual “tentava-se superar a orientação do período anterior de uniformizar, de tratar o sistema educacional do país como um todo” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 104). Dentro dessa nova orientação, “cada estado definia suas prioridades para o setor educacional, dependendo, no entanto, da aprovação do Ministério de Educação e Cultura – MEC para terem os recursos repassados” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 105). Nesse sentido, Kuenzer (1990) observa que o MEC vai passar de instância articuladora da política nacional de educação para “mera agência repassadora de recursos, a partir da análise de projetos através de critérios nem sempre transparentes e defensáveis”. Com relação à implementação da descentralização, essa ocorria através do repasse direto dos recursos da União para os municípios – cuja ação era considerada como imperativa para o processo de democratização que se instalava no país (SAMPAIO; FERREIRA, 1996). Todavia,

[...] a relação do MEC com os estados e municípios caracterizou-se por uma série de contradições

e uma aparente democratização, pois, ao mesmo tempo que favorecia o desenvolvimento da autonomia à elaboração de propostas educacionais que atendessem aos interesses da localidade, obstaculizava tal ação pela via autoritária da distribuição de recursos, segundo interesses os quais quase sempre não se identificavam com as reivindicações da maioria da população. Esses interesses estavam vinculados às orientações político-partidárias dos municípios e estados em questão (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 106).

No discurso institucional de nossos atores, *descentralização*<sup>65</sup> é um vocábulo que, conforme podemos observar no gráfico 10, não registra nenhuma ocorrência no discurso governamental e aparece como vocabulário básico, com tendência negativa, no discurso da midiático (peso -0,91) e como vocabulário básico, com baixo peso, embora positivo (1,30), no discurso sindical. O tema da *descentralização*, no discurso de nossos atores, vem acompanhado de um outro tema, o da *autonomia*, o qual ganha destaque no discurso sindical (vocabulário preferencial, com peso de 2,64), embora rejeitado no discurso midiático (vocabulário diferencial, com peso de -2,68) e pouco valorizado no discurso governamental (vocabulário básico, com peso de 0,32). Veremos, nos recortes discursivos abaixo, como se dá o embate dialógico desses temas entre os nossos atores.

A posição de compreensão responsiva dos professores, no que diz respeito à *descentralização*, difere bastante das práticas discursivas governamentais que preconizam a idéia de *centralização do poder* em relação aos diretores de escolas e aos DERES<sup>66</sup> (ex. 62) – vide nota divulgada pela Secretaria de Imprensa prometendo “*descentralizar* suas ações e, conseqüentemente, dar “autonomia” aos Deres” (ex. 63). Tal “autonomia” inclui a aplicação de artigos disciplinares (repreensão, multa, suspensão, destituição de função, demissão, transferência, cassação de aposentadoria ou disponibilidade) do Estatuto do Funcionalismo Público – elaborado à época da ditadura – aos professores.

OFÍCIO APENOPE n. 72, 21.8.1989.

Senhora Secretária

Como é sabido pelos que fazem a educação no nosso Estado, a Apenope, dentro da sua **autonomia** em relação aos Governos e aos patrões, sempre pautou em discutir e aprofundar as questões relativas à sociedade brasileira e em particular à questão educacional que nos afeta mais diretamente. Temos uma visão de Escola Pública de **Qualidade** que não é a mesma da maioria daqueles que hoje estão nos órgãos públicos, responsáveis pela educação em nosso país. Em nome da **descentralização** e da **autonomia**, a Secretaria de Educação comete o grande equívoco de permitir super poderes a diretores de escolas e de DERES. Os fatos têm provado que essa prática contrasta com o próprio Plano Quinquenal de Educação, quando defende a questão **democrática** na Escola. Não entendemos **gestão democrática** sem discussão e, os fatos acontecidos até agora, apontam para um completo desconhecimento do que seja **autonomia**. As direções de Escolas, com a complacência dos diretores dos DERES, continuam aplicando os artigos 199, 200 e 201 do famigerado Estatuto dos Funcionários Públicos feito com “muita competência” pela ditadura militar. Esses artigos tratam das penas disciplinares tais como: repreensão, multa, suspensão, destituição de função, demissão, transferência, cassação de aposentadoria ou disponibilidade. Repudiamos a aplicação, pois: os trabalhadores não participaram da feitura do mesmo; a maioria dos diretores, muitos deles provenientes da ditadura, só entendem de autoritarismo; apostamos na **democratização** da Escola, por isso,

<sup>65</sup> Registramos uma única ocorrência do verbo *descentralizar* no arquivo do governo e nenhuma nos arquivos da mídia e do sindicato.

<sup>66</sup> Departamentos regionais da Secretaria de Educação do Estado.

insistimos nas **eleições diretas** para diretor, conselho escolar deliberativo e grêmios estudantis livres; sempre estivemos abertos à discussão com qualquer seguimento da nossa sociedade, pois, temos posição clara a nível estadual e nacional sobre a Escola Pública de **Qualidade** que queremos. (Ofício da Apenope n. 72 à Secretária de Educação, de 21 de agosto de 1989) (57)

#### EDUCAÇÃO COMPLETA SALÁRIO DE PROFESSOR

A Secretaria de Educação do Estado renovou convênio com 39 Prefeituras para completar o salário dos professores que ensinam na Zona Rural e que foram habilitados pelo Projeto Logus.[...] Com isto, afirma Silke Weber, a Secretaria quer incentivar e melhorar a educação municipal tanto pagando os professores como capacitando-os. Lembra que no próximo dia 30 termina o prazo para a renovação destes convênios. Segundo ela, existe por parte da Secretaria o interesse de que todos os municípios conveniados venham assinar dentro do prazo o termo aditivo.

A diretora da Coordenação, Maria das Graças Oliveira, informou que dentro da proposta da Secretaria da Educação de *descentralizar* suas ações e conseqüentemente, dar **autonomia** aos Deres, estes termos aditivos serão assinados nos próprios Departamentos Regionais de Educação. (“Educação completa salário de professor.” *Press release* da Secretaria de Imprensa, 2.8.1988) (58)

Ao contrário da visão do governo, a *autonomia*, para os mestres, não se limita à concessão de poderes coercitivos (inclusive de punir) aos diretores de escola e aos DERES, mas é entendida no âmbito de um processo mais amplo de democratização da escola enquanto uma construção coletiva e, sendo assim, significando compartilhar (e não centralizar) o *poder de decisão* com toda a comunidade escolar: diretores, professores, funcionários, pais e alunos (ex. 59):

#### CONSELHO ESCOLAR DELIBERATIVO: UMA INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA

[...] a democratização é um processo de construção coletiva, não podemos deixar em poder exclusivo da direção escolar, a capacidade de decidir isoladamente os destinos dos diversos segmentos desta comunidade; É urgente encaminhamento de discussões nas escolas, com todos os segmentos escolares, sobre a importância da criação de conselhos escolares deliberativos, que sejam colocados como instrumentos de construção da **autonomia** e da transformação da educação pública, que deve estar a serviço dos interesses das camadas populares. (Boletim Apenope, junho /88, p. 3) ( 59)

Iremos confrontar as visões do Governo e do Sindicato sobre autonomia à luz do debate sobre o tema e das experiências já em curso, na atualidade, no âmbito mundial e nacional.

O termo *autonomia*<sup>67</sup> encontra suas raízes na concepção de ensino socrático, pautada no método dialógico: educar significa “capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (Gadotti, 2000, p. 10). O princípio da autonomia, aplicado à Escola, significaria, portanto, que ela se auto-constrói e se autogoverna, muito embora não de forma absoluta, se considerarmos que ela sofre condicionamentos e determinações sócio-históricos (GADOTTI, 2000).

Embora o tema autonomia não seja novo na história da educação, pois foi com a chamada *Escola Nova*<sup>68</sup> que a bandeira da autonomia, na escola, começou a ser levantada, é particularmente na última

<sup>67</sup> A palavra autonomia vem do grego “autos” (si mesmo) e “nomos”(lei), significando “capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se” (GADOTTI, 2000, p. 10).

<sup>68</sup> Gadotti (2000, p. 11) cita como exemplos os princípios instituídos por John Dewey, expoente da chamada *Escola Nova* (1859-1952), do “aprender fazendo”, “aprender pela vida” e “para a democracia” e aqueles da “autonomia” e da “auto-atividade” do educando, encontrados nas obras de Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) e Célestin Freinet (1896-1966).

década do século XX que, na Europa, se começa a reformular o sistema de ensino público a partir da idéia: “professores capacitados, autonomia da escola e participação” (GADOTTI, 2000, p. 39). Com efeito, é na Província Autônoma de Trento, no norte da Itália, que em 1990 é aprovada a lei provincial n. 29, normatizando matérias como a autonomia das escolas, órgãos colegiados e direito ao estudo, através da qual são reconhecidas as autonomias organizativas, financeiras e administrativas das escolas (GADOTTI, 2000). A *autonomia organizativa* compreende a possibilidade da escola fazer convênios com outras escolas, com a Província, e com uma gama de entidades e organizações, tais como universidades, empresas públicas ou privadas, cooperativas e associações, com a finalidade de contratar, oferecer serviços, organizar experiências educativas e de formação para o trabalho para os estudantes; a *autonomia financeira* pressupõe a possibilidade das escolas receberem recursos de fontes diversas, ou seja, provenientes não apenas do Estado, mas de entidades públicas e privadas; a *autonomia administrativa* pressupõe a gestão dos recursos disponíveis para o funcionamento administrativo e didático pelo Conselho de escola, ficando a contabilidade e a custódia de valores a cargo de uma instituição financeira, sob a supervisão, acompanhamento e avaliação permanentes das próprias escolas envolvidas (GADOTTI, 2000). Embora ainda não existam dados suficientes para uma avaliação das conseqüências da autonomia para a melhoria da qualidade do ensino, pode-se prever um estímulo às iniciativas dessas escolas, o que certamente acarretará uma diferença qualitativa entre elas, nivelada pelo alto, “premiando a qualidade e não a burocracia e a inércia do sistema”(GADOTTI, 2000, p. 41). O exemplo italiano, segundo Gadotti (2000), é seguido por outros países europeus, como a Espanha e Portugal, salvaguardando-se suas respectivas especificidades. A Constituição espanhola de 1978, por exemplo, estabelece um modelo de Estado baseado na autonomia regional, dotando cada região de competência para gerir matérias que digam respeito à educação, abrindo caminho para o processo de descentralização e de autonomia das escolas. Em Portugal, na atualidade, o sistema educativo já é totalmente livre e democrático, e a escola, autônoma. Esse tipo de experiência não só possibilita uma maior aproximação da escola pública da particular, mas a participação direta do cidadão na construção da escola pública que deseja para seus filhos. Além disso, há de se ressaltar que a “autonomia da escola não se opõe à unidade do sistema”: ao contrário, ambas caminham juntas e esse, segundo Gadotti (2000, p. 43), parece ser “o caminho irreversível da atualidade”.

E no caso brasileiro, como se coloca a questão da autonomia?

Sampaio e Ferreira (1996) ao analisarem o discurso contido no planejamento educacional do Governo Sarney, na Nova República, no período de 1986-1990, observaram que o tema *gestão na administração do sistema educacional* sobressai-se através da alta freqüência de duas palavras-chave: *administração democrática* e *operacionalização da administração democrática*. A primeira ocorre em diferentes contextos lingüísticos, abordando questões estruturais e políticas, tais como:

desburocratização/simplificação das práticas administrativas, adoção de regras objetivas/critérios na tomada de decisões para o setor; transparência na adoção/utilização de recursos para a educação; moralização dos procedimentos adotados; utilização de modelos administrativos autônomos por unidade da federação; combate ao clientelismo; generalização do concurso público; criação, ampliação e aperfeiçoamento de mecanismos que assegurem à escola a decisão do projeto pedagógico; fomento de instâncias de representação/participação dos segmentos sociais interessados em todos os níveis, etc. (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 38)

A segunda ocorre em contextos como:

reestruturar as diversas instâncias administrativas, estabelecendo competências específicas/definindo funções e estabelecendo articulações entre as diversas instâncias; criar, ampliar e aperfeiçoar mecanismos que garantam representatividade na tomada de decisões de cada instância administrativa; reconhecer, apoiar e estabelecer canais sistemáticos de comunicação com as organizações dos profissionais em educação; promover ação conjunta dos governos federal, estadual, municipal e sociedade civil no planejamento, execução, controle e avaliação da Política Educacional; instaurar processo democrático de definição de políticas/planos para a Educação Básica; estabelecer diretrizes e divulgar critérios claros e públicos para alocação e aplicação de recursos; alocar verbas públicas em todos os níveis de forma clara, transparente e controlável pela sociedade civil; fortalecer a autonomia da escola e sua integração na comunidade; estabelecer condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a execução do projeto pedagógico da escola; descentralizar decisões com respeito à prática educacional com relação ao nível pedagógico da ação, etc. (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 39)

Em relação ao discurso institucional do Governo Arraes contido no seu planejamento educacional, no período citado, “a *gestão* não é explicitada no discurso tecnocrático” do governo, apenas “contextualizada no discurso político, no âmbito da *democratização* da gestão da política educacional, enquanto um objetivo a ser alcançado e por isso mesmo, ainda utópico” (SAMPAIO; FERREIRA, 1996, p. 39).

Não obstante, o discurso acima referido, contido no Planejamento Educacional do MEC, Gadotti (2000, p. 47) aponta alguns entraves para a implantação da autonomia no sistema educacional público brasileiro<sup>69</sup>, entre eles, a centralização da administração de recursos humanos, o atrelamento do orçamento (elaboração, execução e controle) à legislação nacional, estadual e/ou municipal; a pouca participação da escola em questões relativas à organização curricular, elaborada pelo Conselho Federal de Educação, com base nas diretrizes da LDB, observando que “a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade”, portanto, sendo “uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”. [...] “A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes” (GADOTTI, 2000, p. 47).

De fato, a *autonomia da escola*, na educação brasileira, só vai encontrar respaldo legal, embora ainda de forma bem ampla, no texto da Constituição Federal de 1988, que institui a “democracia participativa” – ao afirmar, no parágrafo 1º, do artigo 1º, que “todo o poder emana do povo e é exercido direta e indiretamente” – e estabelece, no parágrafo 1º (art. 206), como princípios básicos, a “gestão democrática do ensino público” e o “pluralismo de idéias de concepções pedagógicas”. Depreende-se, pois, do texto constitucional, que é possível associar democracia representativa – na qual o poder é exercido por delegação – e co-gestão, com a participação direta da população o que, aplicado à educação, significa reconhecer também a necessidade de instituir mecanismos de uma gestão colegiada na Escola. Para Soares (1997), a transformação desse texto em ações efetivas para viabilizar formas de gestão democrática na Escola, não obstante o novo cenário político brasileiro, com a eleição, em alguns Estados, das chamadas “forças progressistas” e que se comprometiam com o processo de mudanças em todos os níveis, não ocorreu de forma linear. Segundo a autora (SOARES, 1991), foi no período entre

---

<sup>69</sup> Gadotti (2000, p.44) ampara sua argumentação com base no trabalho *A questão da autonomia da escola*, apresentado pelo professor José Carlos de Araújo Melchior no IX Encontro Estadual da ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação), em São Paulo, Fe-USP, 1991.

1986 a 1988, após as eleições diretas para as capitais, que surgiram, em alguns municípios brasileiros, programas de descentralização da gestão municipal cuja proposta incluía a participação de amplos setores da população na definição de suas prioridades. A idéia pautava-se “numa concepção de estado mais democratizado e com atuação mais ativa do cidadão, privilegiando a descentralização das decisões como estratégia básica de gestão participativa das políticas” (SOARES, 1991, p. 18). Nos municípios que adotaram esse modelo de gestão, repercussões também se fizeram sentir na área educacional, com a instauração de práticas mais democráticas na própria Escola, como a criação de instâncias colegiadas de gestão e de conselhos escolares (SOARES, 1991). Não obstante, para Gadotti (2000, p. 49-50), a criação de conselhos, como medida isolada e burocrática, está fadada ao fracasso, se não se fizer acompanhar de um conjunto de medidas políticas que assegurem a *participação* e a *democratização das decisões*, pressupondo: 1) a “*autonomia dos movimentos sociais* e de suas organizações em relação à administração pública”; 2) a “*abertura de canais de participação* pela administração”; 3) a “*transparência administrativa*, isto é, democratização das informações” – em particular em relação ao orçamento e às leis que regem a administração pública. “O Conselho de Escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade é o órgão mais importante de uma escola autônoma”, cabendo a ele “deliberar sobre a organização do trabalho na escola”, sobre o seu “funcionamento”, sobre a “escolha da direção”, sobre o “currículo”, o “calendário escolar”, a “formação das classes, períodos, horários, atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo”; cabe a ele também “apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontades da escola, tais como: aplicação de recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola”(GADOTTI, 2000, p.51-52).

O Conselho atuaria ainda como uma instância de integração entre escola-comunidade. Não obstante, é necessário assegurar que a participação da comunidade seja efetiva e se traduza em resultados concretos e que não fique restrita a mera legitimação de decisões tomadas em gabinete. Daí a insistência de Gadotti (2000) de que o Conselho Escolar se constitua em um dos instrumentos de democratização dentro de um planejamento estratégico mais amplo.

Para Gadotti (2000), a descentralização parece ser a tendência atual na administração pública, a exemplo do processo de reformas que vem sendo empreendido por Estados e municípios e pelo próprio governo federal, apesar das resistências corporativas de alguns segmentos da educação e da burocracia estatal, contrários às inovações no âmbito educacional.

No caso do Governo Arraes, apesar deste enfatizar a mobilização e a organização populares, as práticas sociais e discursivas governamentais, em relação ao processo de descentralização e à autonomia da escola, ficaram muito aquém das promessas de campanha eleitoral de um governo autenticamente “popular” voltado para os interesses do povo, e comprometidas pelo clientelismo político, resultado dos compromissos políticos assumidos antes da eleição, conforme pudemos observar ao longo de nossas análises. Como observam Sampaio e Ferreira, (1996, p. 123-124):

Seria ingênuo imaginar que um grupo político, com uma determinada configuração ideológica – de um governo popular – como a caracterizada pelo grupo que chega ao poder em Pernambuco em 1987, graças a uma aliança feita entre setores progressistas e conservadores, pudesse manter igualdade indiferenciada de idéias e ações. Nesse caso, evidentemente, a diversidade de idéias e ações em nada se confunde com a democracia. Elas são antagônicas porque colocam em oposição projetos sociais contraditórios. [...] Os governos Sarney e Arraes são dois exemplos ilustrativos do caso

onde a esfera política interfere e inviabiliza políticas sociais públicas. Não se pode negar o caráter progressista e inovador dos projetos sociais expressos nos discursos políticos de ambos os governos. No entanto, na prática, não saiu do papel, ficou apenas no discurso. [...] Assim, parece-nos que, de fato, o descompasso entre o discurso proclamado, tanto na campanha eleitoral, como no próprio Planejamento Educacional, e as práticas instituídas na gestão governamental, não geraram apenas situações de confronto e embates permanentes entre o movimento dos educadores e o Estado. Mais do que isso, criaram um fosso intransponível entre teoria e prática.

O que explica a intensa mobilização dos trabalhadores em educação durante os três anos de governo e que resultaram em inúmeras greves. Em outubro de 1989, portanto já no final do Governo Arraes<sup>70</sup>, o tema da *descentralização* volta a aparecer no discurso dos professores, desta vez no contexto da *descentralização político-pedagógica*, colocada como uma das condições – entre outras ainda não atendidas, como eleições diretas, conselho escolar, aumento de verbas para a educação, etc – para alcançar a *qualidade de ensino*.

#### APENOPE ENTREGA PAUTA A ARRAES

Foi entregue ontem, ao governador Miguel Arraes, a pauta das reivindicações dos Trabalhos em Educação. O documento informa ao chefe do Executivo o estado de greve em que se encontra a categoria.

Os Trabalhadores em Educação pleiteiam no seu movimento a melhoria da **Qualidade de Ensino** através de uma **descentralização** político-pedagógica, das *eleições diretas* para diretor, do *aumento das verbas* para educação, do Conselho Escolar representativo (com pais, alunos, professores e funcionários) e *50% da carga horária* para aulas atividades. [...] (“Apenope entrega pauta a Arraes.” Folha de Pernambuco, 12 de outubro de 1989) (22)

*Qualidade* é um tema que aparece como vocabulário básico no discurso governamental (peso de 0,90), como vocabulário diferencial, no discurso midiático (peso de -3,06) e como vocabulário preferencial no discurso sindical (peso de 2,68) – (vide Gráfico 10). Veremos, nos recortes discursivos abaixo, como se dá o embate dialógico e a circulação desse tema entre os nossos atores.

Já em março de 1987, a melhoria da qualidade de ensino é condicionada, pela nova Secretária que toma posse, em seu primeiro encontro com os professores, ao aumento do turno escolar, do número de vagas, da habilitação e da capacitação docente:

#### SILKE REÚNE-SE COM MESTRES, MAS A GREVE CONTINUA

[...] Bastante desembaraçada, Silke Weber destacou que o Governo terá especial atenção com a **qualidade** de ensino do Estado, preocupando-se com o aumento do turno escolar, o número de alunos por sala, a habilitação dos professores e sua capacitação. [...] (“Silke reúne-se com mestres, mas a greve continua.” DP, 14 de março de 1987, A-10) (46)

Não obstante, a posição de compreensão responsiva dos mestres, em relação ao tema, difere bastante da posição funcional adotada pelo governo: a *qualidade* não pode ser medida apenas pela *quantidade* de oferta, mas passa necessariamente pelo compromisso político, daqueles que fazem a educação, com uma escola mais democrática, o que pressupõe democratizar a gestão escolar, dotando as comuni-

<sup>70</sup> Arraes deixa o governo do Estado, em março de 1990, para viabilizar sua candidatura a deputado federal nas eleições daquele ano.

dades escolares de *poder* – um direito contemplado nas democracias – de escolha de dirigentes comprometidos com um processo de mudanças voltadas para os interesses dos trabalhadores:

OFÍCIO APENOPE AO GOVERNO DO ESTADO

Ao Excelentíssimo Governador do Estado de Pernambuco

Dr. Miguel Arraes

[...] Situação do Ensino Público em Pernambuco. Pouco ou quase nada mudou em relação à **qualidade** do ensino, principalmente nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Logicamente que o argumento do pouco tempo de governo será utilizado como justificativa, porém um dos pré-requisitos necessários para que esta **qualidade** possa um dia melhorar passa pelo compromisso com uma educação voltada para os **interesses** dos trabalhadores que os dirigentes escolares possam ter; para isto, é necessário dotar as comunidades escolares de **poderes** para a escolha dos seus diretores, através de eleição direta em que os candidatos se comprometam com as diretrizes a serem imprimidas no sentido das mudanças; passa por permitir que a comunidade escolar, através de pais, alunos, funcionários e professores possa avaliar o desempenho desses dirigentes com a fixação de um mandato de no máximo dois anos. Entendemos que a eleição por si só não resolve e temos a proposta da criação do Conselho Escolar com representação de pais, alunos, professores e funcionários e com poderes deliberativo e fiscalizador. (Ofício da Apenope n. 122 ao Governador Arraes, agosto de 1987) (14)

De fato, o que os trabalhadores em educação reivindicavam – como condição para uma melhoria da qualidade de ensino – era o direito de uma efetiva participação da comunidade escolar na gestão da Escola, o que se distanciava bastante das propostas do governo, direcionadas para a demanda por expansão de vagas, a habilitação e a capacitação docente, sem que se dispusesse, na época, como enfatiza Soares (1991, p. 20), ao analisar a conjuntura sócio-política da educação brasileira na década de 80, de um sistema de informação em educação eficiente que permitisse um diagnóstico preciso do sistema educacional, o mesmo ocorrendo em relação à situação das escolas:

Não se dispunha de informações que permitissem apreender, no contexto de uma política global, as especificidades das unidades educacionais em processo de construção da autonomia. Em decorrência, o controle sobre o efeito das proposições dos setores organizados da sociedade, ficava comprometido.

Além disso, segundo a autora (SOARES, 1991, p. 21), “Privilegiava-se os bens materiais mais visíveis” – questões relacionadas à expansão e manutenção escolar – ficando “em segundo plano práticas fundamentais para a qualidade da aprendizagem”, entre as quais, aquelas relacionadas “à evasão, à repetência, ao absentismo dos professores e à responsabilidade do conjunto da escola com os resultados apresentados”.

Quanto à Mídia, ela não assume a autoria de uma posição própria em relação ao tema, limitando-se a representar, através do discurso citado, na notícia, a compreensão responsiva dos professores: que a questão da *qualidade* é bem mais complexa do que pretende a Secretaria de Educação e que a responsabilidade com a *qualidade* não pode ser atribuída apenas aos professores. A compreensão responsiva dos mestres acerca da *qualidade* do trabalho educativo – explicitada na Mídia e em Boletim da própria Apenope – inclui inúmeros fatores que vão desde a formação do professor aos serviços prestados pela Escola como um todo e pelo Estado, através da estrutura burocrático-administrativa da Secretaria de Educação e dos seus Departamentos Regionais de Educação (Deres); questões de ordem estrutural (de-

ficiências físicas da rede escolar) e sócio-políticas (condições de vida dos trabalhadores em educação e da clientela escolar; destinação de verbas públicas à educação; instauração de eleições diretas nas escolas).

#### APENOPE: 40 CIDADES PARALISAM ATIVIDADE ESCOLAR

[...] Valdênio comentou que “a Apenope estranha as declarações da secretária Silke Weber quando afirma que para melhorar os salários o educador terá que melhorar a **qualidade** do ensino. Nós questionamos a respeito das universidades que formam professores; questionamos a **qualidade** dos serviços prestados pelo Estado ao alunado; enfim, questionamos muita coisa. Só que a posição dela nada tem a ver com a nossa realidade. Não é pressionando os mestres a suportar esse salário de miséria que a situação será resolvida. O problema da educação não caminha por aí”. [...] Os professores parados desde segunda-feira última reivindicam, dentre outras coisas, 102,5% de reajuste; implantação do Plano de Cargos e Salários com prazo a ser negociado com o Governo, participação na Comissão de Reclassificação dos Servidores; eleições diretas para diretores de estabelecimentos; readmissão do professor Paulo Rubens Santiago, demitido desde 1980; e melhoria das instalações escolares que, segundo a Apenope, “é o retrato do caos. A maioria das escolas encontra-se sem condições de funcionamento, com fossas estouradas, goteiras, paredes rachadas, salas de aula com ameaça de desabamento. Além disso, faltam livros didáticos, carteiras, bancas, material de manutenção, muita coisa. É uma situação insuportável, que requer a adoção de medidas imediatas, para que a gente possa continuar a fazer um trabalho sério de educação para nossas crianças”. (“Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar.” DP, 3 de março de 1988, A-9.) (32)

#### QUALIDADE EXIGE CONDIÇÕES

A Secretária de Educação em seus pronunciamentos públicos, tem afirmado que a melhoria salarial para os professores deve ser vista considerando-se também “a **qualidade** dos serviços prestados” à população. “A **qualidade** dos serviços prestados”, compreende vários aspectos: – Os serviços prestados pelos professores, pelo pessoal administrativo, incluindo-se direções de escolas, e pelo próprio Estado através da estrutura administrativa da secretaria de Educação, DERE etc. Particularmente, os serviços prestados pelos professores, ou seja, a **qualidade** de ensino ministrado, não depende isoladamente do professor, como se bastasse sua voz para que a aula fosse bem ministrada. Os elementos de apoio didático são necessários (giz, quadro-negro, ambiente de trabalho, sala bem iluminada e ventilada); tempo suficiente para preparo de aulas, correção de trabalhos escolares e provas; tranqüilidade psíquico-afetiva decorrente de estáveis condições de vida pessoal e familiar, o que decorre de salários justos e dignos. Vemos logo como esta **qualidade** de ensino da parte do professor depende intrinsecamente da **qualidade** dos serviços prestados pela Escola como um todo e pelo Estado, a qual deixa muito a desejar. Ministramos nossas aulas em escolas com péssimas condições físicas: salas de aula precárias, quadros-negros pequenos e deteriorados, falta de mesa e cadeira para o professor e falta de bancas para os alunos, sanitários imundos, falta d’água para higiene e para beber, goteiras na ocorrência de qualquer chuva, pessoal administrativo no seu todo pessimamente remunerado, o que não é um estímulo para o trabalho. Neste contexto, os alunos ficam prejudicados na sua capacidade de atenção e de trabalho, além das carências físicas e alimentares que já trazem de uma vida de grandes dificuldades financeiras. As direções de escolas absorvem-se em preocupações quanto a como arranjar dinheiro para a escola, uma vez que os recursos necessários não são providos pelo Governo do Estado e limitam-se também à questões disciplinares em cima de professores e alunos; e fundamentalmente, o Governo do Estado não cumpre com sua responsabilidade de oferecer uma boa **qualidade** de serviços à população, uma vez que relega a segundo plano a Educação, na participação e destinação das verbas públicas, sonogando o dinheiro

que é devido para o pagamento dos salários dos servidores, bem como para a manutenção das escolas. (Apenope, Boletim da Greve, março de 1988) (60)

Qualquer discussão sobre as práticas discursivas do movimento grevista dos trabalhadores em educação em relação ao processo de democratização estaria incompleta se não contemplássemos, no âmbito da conquista dos interesses políticos já mencionados (democratização, cidadania, participação), a *valorização do educador* que extrapola a conquista de *interesses meramente econômicos/estruturais* (*salário e condições de trabalho*), para a conquista de uma cidadania plena. Através dela, o educador passa da condição de *paciente* das intervenções técnicas e políticas gerais e específicas do Estado, para a condição de *agente*, o que implica uma mudança qualitativa nas próprias relações de produção do trabalho educativo, envolvendo a necessária articulação entre as competências técnica e política do educador e suas condições materiais concretas de vida e de trabalho.

No Gráfico 10, podemos observar que a palavra *valorização*, no discurso governamental, é um vocábulo preferencial, com um peso alto (3,37), contrapondo-se ao discurso da Mídia, onde aparece como vocabulário diferencial, portanto objeto de rejeição (-2,52) e ao Sindicato – vocabulário básico (0,57). Iremos observar, nos recortes discursivos abaixo, como a polêmica (MAINGUENEAU, 1993) se instala no embate dialógico de nossos atores e como cada um traduz o discurso do outro segundo seu próprio ideário político e dentro dos limites impostos por coerções sócio-históricas e políticas irredutíveis. Procuraremos demonstrar também que não somente os discursos evocam temas, mas que os temas, quando analisados em perspectiva histórica, organizam novos discursos sobre as práticas discursivas de nossos atores.

Podemos observar que o tema *valorização* é evocado pela primeira vez, nos discursos institucionais de nossos atores, pela Apenope, em entrevista (ex. 61) concedida à rede Globo em 6 de abril de 1987, por ocasião de mais uma greve dos trabalhadores em educação. A palavra *valorização* aparece nos contextos *valorização da educação, do professor* e do *trabalho do professor*, os quais são associados à concessão de um reajuste salarial, entendido não como uma “reivindicação nova”, mas como “um direito adquirido” pelos trabalhadores em relação a “pisos salariais” conquistados.

#### A PALAVRA EM DEBATE. A GREVE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

REPÓRTER: Prof. Paulo, quantos segmentos do funcionalismo já aceitaram a argumentação do Governo e suspenderam a greve? Aonde querem chegar os professores com esse movimento?

PAULO VALENÇA: “Bem, a questão que passa pela cabeça dos professores é que nós conquistamos, na luta, no ano passado, com 30 dias de greve, *os pisos salariais de 3 salários mínimos para os professores de primeira a quarta série, a partir da faixa salarial 1, e seis salários mínimos para o pessoal de nível superior, a partir do NU-6*. Então a luta árdua, luta a nível nacional, e passa por aí também a *valorização da educação, do professor, do trabalho do professor* e que não é uma reivindicação nova, nós que estamos reivindicando isso. *Nós estamos querendo manter o direito adquirido*. [...] (“A palavra em debate. A greve dos professores da rede estadual de Pernambuco.”

Fonte: Cedoc-RE-50-1639, Rede Globo, 06.04.87Repórter: Marcílio Brandão) (61)

Tais conquistas salariais – reafirmadas durante o Vigésimo Congresso Nacional da Confederação dos Professores do Brasil – CPB – são lembradas ao Governador do Estado, Miguel Arraes, em ofício enviado pela Apenope, em 9 abril de 1987. Junto com elas, reivindicações mais amplas que dizem

respeito à valorização da educação, tais como “democratização nas escolas” (eleições diretas para diretor e vice) e “verbas públicas só para escolas públicas”.

#### OFÍCIO APENOPE N. 75 AO GOVERNADOR ARRAES

[...] A NÍVEL NACIONAL. Reivindicações específicas: Piso salarial vinculado ao salário mínimo e disparo dos gatilhos; democracia nas escolas garantida pelo exercício de eleições diretas para diretor e vice-diretor; Plano Nacional de Carreira; salário digno para o professor municipal. Reivindicações gerais: não pagamento da dívida externa; reforma agrária sob controle dos trabalhadores; salário mínimo real; verbas públicas só para escolas públicas; reforma tributária justa. A NÍVEL ESTADUAL. Piso salarial de 3 salários mínimos para o professor de primeiro grau menor e de 6 salários mínimos para o professor de nível universitário, já conquistados em outubro de 1986; Diferença de 15% entre as faixas a partir da FS-1; Reformulação do Estatuto do Magistério, rediscussão e continuidade, respeitando-se as conquistas sobre este ponto; Cursos de complementação da Licenciatura Curta para Licenciatura Plena; Transformação dos níveis NU-2, NU-3 e NU-4 em NU-6; Reintegração no quadro de professores do Estado do Professor Paulo Rubem Santiago Ferreira; Cumprimento do Artigo Sétimo da Lei 9892 de 06-10-86; Publicação das promoções por desempenho referentes ao exercício de 1985 fazendo com que seus efeitos financeiros se dêem a partir de primeiro de abril de 1986, de acordo com o Estatuto do Magistério e acordo firmado através de uma Comissão Paritária; Aumento das aulas-brancas (atividades extra-classe) para 40% da carga horária do professor com tempo desta aula-branca igual ao da sala de aula. Pagamento de diferenças salariais devidas ao professor inativo nos períodos de 85 e 86; Pagamento de todas as causas trabalhistas ganhas pelo professor na Justiça do Trabalho; Cumprimento do Artigo 39 da lei 5692-71 que dá direito ao professor receber pela habilitação independentemente do grau que leciona e Dispensa da contribuição para o IPSEP para os professores e demais funcionários. Convém ressaltar na relação acima a questão salarial que oprime e humilha o professor e funcionário público, em uma situação em que a inflação e custo de vida ascendem a níveis jamais atingidos, com os preços dos produtos essenciais de consumo genericamente majorados, em percentuais de aumento da ordem dos 200% aos 300% a partir de novembro do ano passado, o que é de pleno conhecimento de V. Ex.<sup>a</sup>. Nesse contexto sabemos que fazemos jus, por direito líquido e certo da aplicação do dispositivo legal, embora insuficiente, dos gatilhos salariais, que não foram acionados para todo o pessoal da administração direta do Estado. Assim entendemos que o Estado deva priorizar, dentre seus compromissos financeiros, o pagamento de salários justos e dignos àqueles que com seu trabalho mantêm ativa a máquina estatal, permitindo suas arrecadações e a consecução de seus objetivos, e que desejosos de mudanças face ao autoritarismo que vigorava, também contribuíram, na sua maior parte, para o último resultado ocorrido nas urnas para o Governo de Pernambuco. Entendemos também que a grande maioria não pode ser prejudicada por uma minoria que estaria em situação irregular a ser identificada em um recadastramento, pelo que deveriam ser devidamente responsabilizados na justiça, os governos anteriores que causaram tal situação, aos quais caberá o ressarcimento aos cofres públicos dos prejuízos financeiros. Temos também convicção de que não podemos fazer concessões em relação a conquistas já feitas para a nossa categoria. (Ofício da Apenope n. 75 ao Governador Arraes, 9 de abril de 1987) (62)

No plano político, a Apenope atribui a situação de descaso da educação, em nível nacional, “às alianças feitas para a instauração da ‘Nova República’”, co-responsabilizando o Governo do Estado com o “avanço da direita”, quando se alinha ao governo federal, no que diz respeito à execução de uma política salarial de arrocho na educação; e responsabiliza o Governo pelo não cumprimento dos compro-

missos assumidos publicamente com os professores (implantação de comissão de servidores para discutir o recadastramento e a reclassificação do funcionalismo, formação de comissão para acompanhar a evolução da receita estadual), conforme podemos observar nos ofícios abaixo, datados de maio e outubro de 1987:

#### OFÍCIO APENOPE AO GOVERNADOR ARRAES

*[...] O que podemos constatar é que qualquer avanço da direita, no atual contexto, é única e exclusivamente da responsabilidade do Governo do Estado devido a sua insensibilidade face às reivindicações do professorado e do funcionalismo em geral e à difícil situação em que vivem assolados por essa onda inflacionária. [...] A presença atuante da direita, principalmente a nível nacional, foi garantida pelas alianças estabelecidas para a implantação da “Nova República”. Certos de que prevalecerão o sentido democrático, o espírito de negociação e a **valorização** do funcionalismo e do professorado, que fazem parte de nosso povo e estão a seu serviço, aguardamos definição quanto à data para o prosseguimento das negociações. [...] (Ofício n. 87, enviado ao Governador Arraes, pela Apenope, em 4 de maio de 1987) (12)*

#### OFÍCIO APENOPE AO GOVERNADOR ARRAES

*O Governo liderado por V. Ex.<sup>a</sup> tem passado por cima de compromissos assumidos com os servidores, em especial com a categoria dos Professores e conseqüentemente com a população. Compromissos estes firmados durante a nossa última greve que, além de constarem em documentos por representantes do governo, constam também em “nota oficial” endereçada à população e aos Servidores Públicos no dia 20 de maio, onde diz textualmente: “Formação imediata de uma comissão dos Servidores, através de suas entidades representativas, para ter acesso à evolução da receita estadual, junto à Secretaria da Fazenda”. “Implantação imediata de uma comissão dos Servidores, através de suas entidades representativas, para discutir e encaminhar o recadastramento e a reclassificação do funcionalismo”. Estas ocorrências, na prática, estão prejudicando a todos nós, servidores. Enquanto entidade representativa dos professores não participamos do recadastramento, nem até agora, desde o dia 20 de maio, foi formada a comissão dos Servidores para encaminhar a reclassificação, colocada no documento como imediata. Mais grave ainda é o fato de termos percorrido um trimestre e também não ter o governo encaminhado a formação da Comissão para acompanhar a evolução da receita estadual. [...] Voltamos, agora, à questão salarial que, lamentavelmente, continua sendo a grande e imediata preocupação do professorado, [...] pois está mexendo diretamente com as nossas condições de vida, cada dia mais precárias. [...] [...] verificamos que a situação tende a se agravar cada vez mais, inclusive pela ausência de uma data-base para as negociações. [...] Considerando que nesta primeira experiência do trimestre passado tivemos uma perda nominal de 3,1%, em vez de reposição e, não sabemos o porquê, desde que não foi formada a comissão para acompanhar a receita estadual, considerando que não temos perspectivas de ganhos reais, considerando o grande arrocho salarial pelo qual estamos passando [...] com o aumento exorbitante do custo de vida [...] [...] (Ofício Apenope n. 154 ao Governador Arraes, 15 de outubro 1987) (19)*

Enquanto a Apenope baseia sua argumentação nos planos jurídico – dos “direitos adquiridos” – e político – das alianças “à direita” que comprometeram as mudanças sociais esperadas pela população com a “Nova República” – o Governo do Estado, embora não denegue esta argumentação, confere, à palavra *político*, um outro acento apreciativo: de que a conjuntura política nacional impõe limites ao governo, no que se refere ao atendimento das reivindicações salariais dos trabalhadores, os quais se refletiriam na educação do país como um todo; e que uma “divisão”, naquele momento, entre governo

e trabalhadores, poderia favorecer “as forças interessadas no retrocesso” político do país, conforme podemos observar nos recortes discursivos transcritos abaixo:

#### ARRAES X PROFESSORES: UM DEBATE MARCA A GREVE

[...] Temos dado demonstrações de que queremos negociar e chegar a uma solução que garanta a normalidade nas salas de aula. Acredito que isso será possível levando-se em conta não apenas reivindicações específicas ou a questão local. Mas *a grave conjuntura nacional* e o *risco de nos dividirmos, beneficiando as forças interessadas no retrocesso*”, disse Arraes. [...] *O governador voltou a insistir na atenção dos professores à conjuntura política: “precisamos direcionar nossa capacidade de mobilização e de pressão para objetivos que não só atendem aos professores como também ao restante da população.* [...] (“Arraes x professores: um debate marca a greve.” DP, 17 de abril de 1988) (6)

#### A PALAVRA EM DEBATE. A GREVE DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

REPÓRTER: Há mais de uma semana que os professores estaduais da rede de ensino estão em greve. São 26 mil professores e 900 mil alunos sem aula em todo Estado de Pernambuco. A greve é por reivindicações salariais não atendidas. O governador autorizou um disparo de 20% do gatilho, mas os professores não ficaram satisfeitos. O governador argumentou que não tem mais dinheiro. Para falar sobre esse assunto, estamos com a secretária da Educação de Pernambuco, Silke Weber, e o presidente da Associação dos Professores – Apenope, Paulo Valença. Vamos começar ouvindo a secretária:

SILKE-WEBER: Não, quer dizer, o que foi dito não apenas pelo governador, mas acho que por todo o secretariado, é que se reconhece a justeza das reivindicações dos professores. E, aliás, não apenas as reivindicações salariais dos professores não atinge apenas a rede estadual, é que *atinge realmente a categoria de professor, dada a situação a que chegou a educação no país.* E no que concerne em Pernambuco, quer dizer, o que foi dito é justamente, apesar da justeza das reivindicações dos professores, de fato, no momento atual, inclusive segundo os dados publicados pelo secretário da fazenda, Flávio Lins, ontem, no Diário de Pernambuco, por ex., quer dizer, o estado não tem dinheiro, no momento, aparentemente, nem tão pouco a curto prazo, para poder enfrentar, digamos, um salário mais justo para o professorado.

REPÓRTER: Secretária, a senhora já foi militante no Movimento dos Professores da UFPE, o Estado, no momento, estaria desrespeitando um direito conquistado pelos professores?

SILKE-WEBER: Não, não vejo como um desrespeito de um direito conquistado pelos professores. O que está posto, no caso concreto, eu acho que inclusive tem que ser, pelo menos no meu ponto de vista, *tem que ser colocada a coisa em termos do processo político do país, e particularmente do processo político que ocorreu neste estado,* quer dizer, tenho a impressão que talvez, pela primeira vez, depois de muito tempo, se tem, claramente posto na mesa, digamos, aquilo que se conhece a respeito das finanças do estado. E posto de forma clara, até onde se conhece. Como disse antes, vamos continuar a conversar, vamos continuar a tentar verificar, como, se de fato, é possível que os professores reconheçam o atual estado financeiro do governo de PE e que retornem às salas de aula. [...] (“A palavra em debate. A greve dos professores da rede estadual de Pernambuco”. Fonte: CedocRE-50-1639, Rede Globo, 06.04.87. Repórter: Marcílio Brandão) (61)

Não obstante, a posição do Governo encontra uma contra-resposta na compreensão responsiva da Apenope, em relação ao tema valorização da educação, do professor e do trabalho do professor, em

ofício dirigido ao Governador de Pernambuco, em novembro de 1987, ao deixar implícita a necessidade de produção de relações sociais no plano político (no espaço da cidadania) – e não apenas naquelas ligadas à base econômica (no espaço da produção) – pela ação do Estado:

#### OFÍCIO APENOPE N. 217 AO GOVERNADOR DO ESTADO

[...] a prioridade no setor educacional é uma questão política que dependendo das diretrizes do programa de governo e da sua aplicabilidade real poderão trazer modificações profundas no mais curto tempo possível, *permitindo assim a necessária politização das camadas populares através da formação do cidadão crítico e consciente capaz de contribuir no fortalecimento das organizações populares a procura dos caminhos de superação das condições desumanas em que vive a maioria do povo brasileiro*. Para que isto seja possível se torna urgente a **valorização** das condições de vida e trabalho dos professores e paralelamente encaminhar uma discussão constante e sistemática sobre o papel do educador no caminho de uma nova sociedade sem explorados e exploradores. [...] (Ofício Apenope n. 217/ 17, ao Governador de Pernambuco, novembro de 1987) (63)

Sugere-se que a vontade política (“prioridade no setor educacional”), associada à execução de ações de natureza prática (estabelecimento de diretrizes para a educação, no programa de governo, e sua execução), poderiam desencadear mudanças sociais a curto prazo “através da formação do *cidadão crítico e consciente*, capaz de contribuir no fortalecimento das organizações populares na busca de superação das condições de vida desumanas do povo brasileiro”. Vincula-se, portanto, *educação* e *cidadania*, como condição de acesso ao bem-estar social (*welfare state*), o que significa, em outras palavras, poder *participar* desse estado de bem-estar social. Para Arroyo (2000, p. 39), no entanto, esse tipo de argumento, que vincula “mecanicamente” educação/cidadania/ participação, tem servido apenas para “justificar a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não aptos como sujeitos de história e de política, e a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares “por insistirem em agir fora dos parâmetros considerados racionais e ordeiros pelas elites “civilizadas”. Ao contrário, insiste o autor (ARROYO, 2000, p. 40), assumir essa lógica e defender a educação como “ritual de passagem para o reino da liberdade”, só contribui para que “a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada”. Segundo ele (ARROYO, 2000), é preciso desmistificar a imagem que confunde educação com cidadania e sujeito político, pois ela representa apenas a repartição desigual desse bem social e direito político que é o *saber* e a *escola*, e que eleva a educação à condição de acesso à cidadania, escamoteando os reais determinantes sociais e econômicos de sua exclusão. Para ilustrar sua tese, Arroyo (2000) vai buscar alguns exemplos na História, lembrando que na Europa do séc. XV, nas primeiras experiências republicanas, já se considerava que apenas aqueles indivíduos considerados “aptos” e “merecedores” poderiam ser aceitos como cidadãos e participar no governo da república: a plebe, considerada rale estúpida e turbulenta, era excluída; somente o povo (constituído por artesãos, fazendeiros, comerciantes, homens de letras e da lei) – considerado o segmento respeitável da república, era admitido. Ou seja, à medida em que a *cidadania* vai sendo associada à honestidade, decência, ordem, posse e educação, vai sendo construído simultaneamente o vínculo entre educação e cidadania, marcado, desde o princípio, pela exclusão da maioria da participação política (ARROYO, 2000). Também no séc. XVII, na Inglaterra, à época do liberalismo de Locke, eram reconhecidos direitos diferenciados para os indivíduos, de acordo com a capacidade de ação política racional de cada categoria. Dentro dessa lógica, os assalariados e os desempregados não atendiam ao padrão moral racional necessário para serem aceitos como membros da comunidade política. Quatro séculos depois, o pensamento político-educativo do século XVII ainda repercute tanto em governos liberais quanto nos chamados progressistas para com os assalariados “irracionais e desordeiros” (ARROYO,

2000). Um exemplo do pensamento político-educativo liberal em pleno século XXI, apenas para citar um exemplo recente, é ilustrado pela forma que o Governo Fernando Henrique Cardoso conduziu o movimento grevista dos professores das universidades federais, que se arrastou por mais de quatro meses em 2001, caracterizada pelo descaso com a precariedade da situação da universidade pública brasileira, a arrogância e a falta de diálogo do ministro Paulo Renato com os professores, culminando com um pacote inconstitucional de medidas coercitivas e punitivas casuísticas do governo para esvaziar o movimento.

A crença na educação como precondição para a participação política do homem comum vai ser reforçada no chamado Século das Luzes do racionalismo ilustrado que preconizava o aperfeiçoamento moral e racional da sociedade através do esforço de cada indivíduo – “considerado sujeito histórico quando capaz de modificar a realidade”, de “agir sobre o curso dos processos sociais” (ARROYO, 2000, p. 48). Nesse contexto, a libertação do homem de si mesmo seria uma tarefa eminentemente pedagógica. Esse tipo de representação social servia tanto àqueles que condenavam “o povinho como irresponsável e incapaz de uma ação política” como “aos defensores da educação popular como mecanismo para tornar esse povinho menos irresponsável politicamente” (ARROYO, 2000, p. 48).

Em relação a esses últimos, parece-nos que o “sonho da transformação pela razão ilustrada não acabou”: ele continua presente no próprio discurso sindical dos professores em Pernambuco, “receitado às camadas populares como um santo remédio para sua constituição de cidadãos, sujeitos de direitos” (ARROYO, 2000, p. 52) – como ilustra o recorte discursivo da Apenope n. 63, p 211 .

Observa-se, portanto, que a ação governamental não apenas é reivindicada pela Apenope, como uma questão *política prioritária* – considerada imperativa para a consecução da transformação social pela educação – mas também como uma questão jurídica de *direitos adquiridos* – em se tratando de conquistas salariais.

Sugere-se, assim, que aos direitos de cidadania corresponderiam deveres do Estado, e que a democracia estaria sendo construída à medida que o Estado atendesse as demandas desses direitos. Para Lefebvre (1977), esta é a forma que o Estado encontra para manter sob sua gestão a sociedade civil – comprimida entre o político e o econômico – penetrando e interferindo nela através de diversos meios (acordos e leis trabalhistas, legislação tributária, código civil, etc) e, assim fazendo, não apenas assegura a recondução das formas de produção e reprodução da força de trabalho, dos meios de produção e das relações sociais de produção e de dominação, mas a sua própria recondução, enquanto *modo de produção estatista*<sup>71</sup>

Não obstante, colocar a construção da cidadania e da democracia nestes termos seria desconsiderar a existência de processos sociais independentes da tutela do Estado, os quais permitem, às camadas populares, o encaminhamento de suas reivindicações enquanto sujeitos políticos, bem como “os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização

---

<sup>71</sup> O conceito *modo de produção estatista* (Gérard Bensussan e Georges Labica, *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, Quadrige-PUF, 1999, p. 757-8) é utilizado por Henri Lefebvre em sua obra *De l'État*, tome 3, *Le mode de production étatique*, Paris, UGE, 1977, para configurar certas características dos Estados na segunda metade do séc. XX. Associa-se ao fenômeno da *mundialização do Estado* (entendido enquanto um sistema de Estados-nações) certos processos de transformação comuns pelos quais passaram os Estados modernos após a 2ª Guerra Mundial, no que diz respeito à generalização de hierarquias e de relações de dominação, de dependência e de exploração, que seriam inerentes a todo Estado. O *modo de produção estatista* se instalaria quando o Estado intervém, através de sua ação totalitária, homogeneizadora e redutora de particularidades e diferenças, nas diversas atividades produtivas e outras da sociedade civil .

que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado” (ARROYO 2000, p. 78). Talvez o exemplo mais representativo de movimento independente da tutela do Estado, hoje, no Brasil, seja o Movimento dos Sem-Terra. Enquanto que para a Apenope, a *cidadania* parece estar muito mais ligada à consciência, ao saber e à Escola do que propriamente às condições materiais de existência, às relações sociais de produção, como se fossem duas realidades separadas, conforme pudemos observar no recorte discursivo n. 69, o Movimento dos Sem-Terra, na palavra de seu líder João Pedro Stedile (2000, p. 25, 31), parece ter clareza desta última, quando afirma que por detrás do conceito de *cidadania* se esconde “a contradição que existe em nossa sociedade entre capital-trabalho”: [...] “é impossível considerarmos um processo de desenvolvimento igualitário, que consiga gerar um Estado de Bem-Estar Social para a população, distribuir riqueza e renda sem enfrentarmos a contradição entre capital-trabalho”.

A *valorização* volta a ser tematizada pelo Governo em outubro de 1989, portanto, no final da gestão do Governo Arraes, não mais em forma de polêmica, mas de uma palavra autoritária unívoca, autônoma, à existência plena, publicizada no Jornal Diário de Pernambuco em *Nota Oficial do Governo do Estado*, através da qual são elencadas as suas ações concretas que reafirmariam o compromisso do Governo com “a construção da qualidade da escola pública em Pernambuco” e o “relevo à valorização do professor”:

#### NOTA OFICIAL DO GOVERNO DO ESTADO

O Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, vem a público trazer informações sobre ações concretas que reafirmam o seu compromisso com a construção da qualidade da escola pública de Pernambuco. [...] *Relevo especial tem sido dado, sobretudo, à valorização do professor, tanto através de sua política salarial, especialmente do reajuste diferenciado ocorrido em julho passado (18% além da inflação), quanto ao tratamento proposto pela lei 10335-89, síntese dos acordos assinados pelo Governo do Estado e pelas entidades ligadas à Educação, nos anos de 1987, 1988 e 1989. Como se sabe, esta Lei concretiza uma série de antigas reivindicações do professorado: a) unificação da carga horária docente, definida em 150 e 200 aulas; b) a aspiração histórica do professorado de pré a quarta série de ter direito a aulas-atividade, no percentual vigente; c) o anseio histórico do conjunto do professorado de ter a aula-atividade com duração equivalente à hora-aula; d) a aspiração histórica do professorado de pré à quarta série de ser remunerado pela sua habilitação, independentemente da série em que leciona; e) a aspiração histórica do professorado de pré à quarta série, das faixas salariais N-5 e N-6, de ficar unicamente na regência de classe; f) a correção das distorções entre as faixas salariais N-4 e N-5 e entre as faixas salariais N-5 e N-6; g) a correção da discriminação histórica sofrida pelo docente de pré à quarta série, quando em exercício cumulativo, estendendo a gratificação pelo exercício do Magistério (pó-degiz) às 200 aulas; h) a correção da discriminação histórica sofrida pelo professorado de quinta e oitava série, pelo não desconto das aulas efetivamente compensadas; i) o anseio do conjunto do professorado da rede estadual de não sofrer decréscimo de carga horária para cálculo dos proventos e aposentadoria; j) a manutenção de gratificação de representação equivalente ao percentual de 30% sobre o NU-6 para os professores e especialistas em educação que, no exercício das funções de supervisor ou orientador educacional, desenvolvam atividades de educador de apoio ou de inspeção escolar. Esta lei, além de trazer ganhos econômicos para um importante contingente, beneficiando cerca de 20.000 professores, corrige distorções gravíssimas acumuladas ao longo de décadas, bem como incorpora propostas veiculadas no debate nacional sobre a valorização do docente. Nessa perspectiva, a mencionada Lei: a) estimula a continuidade dos estudos, promovendo*

do para a faixa salarial N-7 os professores da faixa N-1 que obtiveram êxito no estágio probatório de dois anos, previstos pela legislação estadual e federal, relativo ao funcionalismo público em geral; b) incentiva o aperfeiçoamento docente, promovendo para as faixas salariais N-8 e N-9, respectivamente, professores portadores de curso de Especialização, de 360 horas, e de curso de pós-graduação, no sentido estrito; c) estende ao professor selecionado para integrar equipes de ensino a mesma gratificação de representação atribuída aos educadores de apoio e inspetores; d) dá amplitude maior à função de docência ao considerar como efetivo exercício de Magistério as atividades dos professores responsáveis por bibliotecas escolares, tendo em vista a evidente importância de leitura para o alargamento do horizonte cultural dos alunos. O Governo do Estado demonstra assim, na prática, a sua prioridade em efetivar a melhoria da qualidade do ensino público e a profissionalização do corpo docente da rede estadual de Pernambuco. Essas foram as conquistas possíveis, até agora, e constituem um avanço concreto no atendimento ao direito social básico à Educação. Com essas informações o Governo do Estado esclarece a todos os pernambucanos e confia que o professorado não colocará em risco uma linha de ação que privilegia os interesses da maioria da população. (Nota oficial do Governo do Estado de Pernambuco. DP, 18.10.1989) (64)

Nesse mesmo mês de outubro de 1989, a Apenope divulga uma carta aos trabalhadores em educação, na qual faz alusão à crise sócio-política e econômica brasileira, atribuída a “uma política entreguista do governo federal que privilegia o pagamento da dívida externa” e “os interesses da burguesia” em detrimento do bem coletivo. Ao mesmo tempo, acusa o Governo Arraes de submeter os trabalhadores a uma “política de arrocho salarial antes nunca vista em nossa história” bem como de utilizar os meios de comunicação com verbas públicas “para produzir efeitos eleitorais”. Segundo ainda a Apenope, o *Estatuto do Magistério* estaria sendo desrespeitado e a reforma administrativa, colocando em risco o emprego dos trabalhadores. “Falar da melhoria da qualidade de ensino e do compromisso do educador com a escola pública – enfatiza a Apenope – requer antes de tudo, o efetivo compromisso do papel do próprio Estado que é o de garantir as condições materiais indispensáveis à viabilização de um projeto pedagógico de qualidade” – o contrário do que estaria ocorrendo na realidade concreta, no Governo Arraes. E introduz, com ironia, a estilização retórica<sup>72</sup>, ao enunciado do *release* elaborado pela Secretaria de Imprensa do Governo do Estado, em 1990 (texto n. 113 – Apêndice B), “Ao funcionalismo, o possível”, ao fazer penetrar nele, um outro acento apreciativo, que ao mesmo tempo denuncia e destrói a palavra do *outro*, ao afirmar que “o possível só se tornará possível quando se fizer o possível hoje”.

#### CARTA AOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

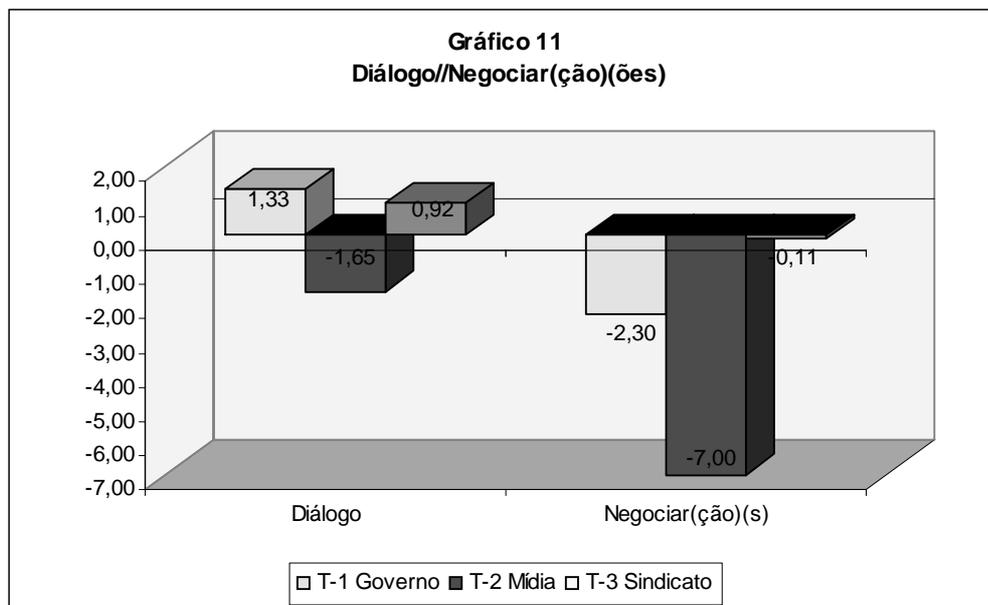
Vivemos hoje uma das maiores crises da história brasileira no campo sócio-político e econômico; crise esta caracterizada por fortes tensões sociais advindas das precárias condições de vida e de trabalho do nosso povo. Esta melancólica situação é fruto de uma política entreguista que privilegia o pagamento da dívida externa ao mesmo tempo em que coloca acima do bem comum coletivo os interesses da burguesia submissa ao capital internacional e que vem colocando a classe trabalhadora numa evidente situação de desespero. Diante deste quadro alarmante, nós, Trabalhadores em Educação de Pernambuco, estamos mais uma vez em Greve por tempo indeterminado. *Não podemos mais esperar medidas paliativas do Governo Arraes antipopular que utiliza os meios de comu-*

<sup>72</sup> Mikhaïl Bakhtin, em sua *Esthétique et théorie du roman* (1978, p. 179), ao referir-se ao *dialogismo interno*, ou seja, à representação literária do estilo lingüístico do *outro*, observa que trata-se da representação de “duas consciências lingüísticas individualizadas: aquela que representa (a consciência lingüística do estilizador) e aquela a representar, a estilizar”. É à luz da presença da consciência lingüística (“do estilizador contemporâneo e de seu auditório”) que o “estilo estilizado é recriado e sobre o fundo do qual ele adquire significação importância novas” (BAKHTIN, 1978, p. 179).

nicação, gastando verbas públicas para produzir efeitos eleitorais. Na verdade, observa-se que o Governo vem desrespeitando os anseios dos trabalhadores, submetendo-os a uma política de arrocho salarial antes nunca vista em nossa história. [...] Reportando-nos ainda à nossa história de lutas, verificamos o avanço da organização dos trabalhadores em educação através do fortalecimento conjunto das entidades representativas do Magistério (Aoepe – Apenope – Assuepe – CPP) e que hoje concretizam a necessidade de unidade dos educadores rumo ao sindicato único. Assim, mais do que nunca temos a premente necessidade de exercermos o *nosso papel de agente de transformação no contexto histórico em que vivemos*, na certeza de que “*o possível só se tornará possível quando se fizer o possível hoje*”. Vale lembrarmos que no ano passado, nós, Trabalhadores em Educação, discutimos democraticamente, de ponta a ponta deste Estado, o nosso Estatuto do Magistério e que hoje se vê desrespeitado por aqueles que se dizem legítimos representantes do povo e que são os mesmos que elaboram pacotes administrativos, ferindo a instância de deliberação dos Trabalhadores em Educação com relação ao Estatuto. Fato que ratifica ainda mais a postura intransigente e acentuadamente autoritária do Governo de Pernambuco, diz respeito à reforma administrativa do Estado que coloca em situação de desespero o funcionalismo público. Quando a nível nacional os trabalhadores reivindicam a sua estabilidade no emprego, o Governo, dito popular, nos ameaça de desemprego. Reconhecemos como válido um concurso que venha possibilitar a ascensão interna do funcionalismo público e não aquele que visa tão somente denegrir, ainda mais, a imagem daqueles que já pertencendo ao quadro público, prestam efetiva contribuição à população. As propostas abusivas do concurso público nos colocam em risco. Para aqueles que têm menos de cinco anos sob o regime CLT, a demissão sumária; para os efetivos, o castigo de comporem o chamado cargo em extinção. Noutro sentido, falar de melhoria de Qualidade do Ensino, em compromisso do educador com a escola pública, requer antes de tudo, o efetivo compromisso do papel do próprio Estado que é o de garantir as condições materiais indispensáveis à viabilização de um projeto pedagógico de qualidade. No entanto, a realidade concreta nos aponta as precárias condições de trabalho a que estamos submetidas, fato que se agrava pelo achatamento salarial de que somos vítimas, sobretudo no Governo Arraes. É por tudo isto que nós não podemos vacilar neste momento decisivo. A Greve é a Nossa Mais Importante Arma! Nossas bandeiras de luta: Valorização da Escola Pública; Respeito às lutas e as conquistas dos trabalhadores em Educação; Pagamento do Piso Salarial de acordo com o Dieese, com reajustes mensais; Não ao concurso que vise demissões e enquadramento no cargo em extinção. (Boletim da Apenope, outubro/89) (65)

Em seguida, ainda no espaço da cidadania, trataremos das práticas discursivas de nossos atores pela conquista de seus interesses econômicos, inscritos nos temas *negociação*, *salário(s)*, *reajustes*, *aumento(s)* e *abono*.

Iremos inicialmente analisar o peso da palavra *negociação* em perspectiva comparativa à palavra *diálogo*, já analisada anteriormente na p. 158, conforme Gráfico 11 abaixo:



Se o *diálogo* entre o Governo e o Sindicato, conforme demonstrado em nossa análise quantitativa, teve muita dificuldade em se concretizar no relacionamento de ambos os atores, a *negociação* parece ter sido objeto de grande dificuldade durante toda a gestão governamental, conforme indicam os dados do gráfico acima: objeto de rejeição, por parte do Governo (vocabulário diferencial, com peso de  $-2,30$ ), vocabulário básico, em relação ao Sindicato (com peso insignificante de  $0,11$ ) e também altamente rejeitado pela Mídia (vocabulário diferencial, peso  $-7,0$ ). Veremos o que esta variação diferenciada de pesos indica através da análise dos recortes discursivos abaixo.

Na segunda década de 80, as longas paralisações ocorridas no setor público foram causadas principalmente pela crise financeira do Estado, pelas políticas de congelamento de preços e de salários implantadas no Plano Cruzado do Governo Sarney, visando estabilizar a economia e eliminar a inflação, e pela não-valorização da negociação coletiva por parte do Governo, que se recusava a abrir canais político-governamentais de negociação. O Plano, que vigorou de março de 1986 a setembro de 1987, mesmo apresentando sinais de fracasso, ainda foi mantido artificialmente apenas para garantir as eleições de 1986, na qual seriam eleitos os novos governadores dos estados e os congressistas que participariam da Assembléia Constituinte, encarregada de elaborar a nova Constituição brasileira (NORONHA, 1991; SCHÜRMAN, 1998).

A paralisação geral do funcionalismo público estadual em Pernambuco, em 1987, coincide, pois, com um clima de instabilidade e de incertezas em relação aos rumos da economia brasileira e com o aviltamento dos salários corroídos pela inflação. É nesse contexto que Arraes assume o Governo do Estado, advertindo, que não negociaria com os servidores em greve, conforme noticiado pela imprensa:

#### ARRAES: NÃO NEGOCIAREI COM SERVIDORES EM GREVE

O governador eleito Miguel Arraes advertiu, ontem, os funcionários públicos estaduais, afirmando que não poderá **negociar** assumindo o Governo com eles em greve. “Estou aberto ao diálogo, mas não se pode fazer qualquer acordo quando vários serviços do Governo estão paralisados, prejudicando a população. Se as greves não pararem quando eu assumir o Governo, não tem como se **negociar**”. [...] (“Arraes: “não negociarei com servidores em greve.” DP, 13 de março de 1987) (66)

Dois dias após a afirmação de Arraes, o mesmo jornal noticia:

#### SILKE REÚNE-SE COM MESTRES, MAS A GREVE CONTINUA

De forma surpreendente, após o governador eleito Miguel Arraes – que assume o cargo amanhã – ter afirmado na última quinta-feira o propósito de não **negociar** com os servidores estaduais em greve, por estes não estarem lhe dando um voto de confiança, a secretária de Educação do novo Governo, Silke Weber, encontrou-se, na tarde de ontem, com o comando central dos professores na sede da Apenope, Associação dos Professores da Rede Estadual, edifício AIP. A iniciativa partiu da própria secretária, com a aprovação do governador eleito e a imediata aceitação dos professores, até então sem nenhum contato com o Governo que se finda. [...] Um aspecto cobrado pelos participantes à nova secretária de Educação do novo Governo foi a afirmação do dia anterior feita pelo governador Miguel Arraes, de que “não **negociaria** com os grevistas”. A este respeito, respondeu Silke: “Vamos começar um novo Governo que não sabe o que vai encontrar. Depois que soubermos, vamos então sentar para **negociar**. Por enquanto, precisamos conhecer a situação”. Ao final da reunião, o presidente da Apenope perguntou à nova secretária da Educação que proposta teria o Governo que assume para pôr fim à greve, ao que voltou a responder Silke, reafirmando “não temos ainda informações completas sobre as condições do Estado para atender às reivindicações. (“Silke reúne-se com mestres, mas greve continua.” (DP, 14.3.1987, A-10) (46)

Em primeiro de abril, portanto um mês após a posse de Arraes, a Secretária de Educação, Silke Weber, quando perguntada se pretendia negociar, responde ao repórter, introduzindo uma *variação*<sup>73</sup> da palavra *negociar* e, assim fazendo, integra, à palavra *negociar*, um novo material temático e lingüístico, um neologismo semântico, que lhe confere um novo significado. *Negociar*, definido pelo verbete do Dicionário Michaelis (1998, p. 1446) como “promover o andamento ou a conclusão de; ajustar;” passa a assumir novos significados, de acordo à *situação* da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias (dois momentos distintos: um primeiro, anterior à posse ao Governo do Estado e, um segundo, após), pelos parceiros individualizados (a Apenope e a imprensa televisiva) e suas intervenções (enunciados) anteriores, conforme podemos observar nos recortes discursivos do Governo e do Sindicato abaixo: 1- negociar= *informar-se; expressar pontos de vista e sugestões* (ex.11); 2- negociar= discutir dentro de possibilidades e limites propostas formuladas (ex. 68); 3- negociar= aceitação incondicional de reivindicações (ex.68). Em relação a esse último neologismo semântico, trata-se da compreensão responsiva do Governo ao enunciado anterior do Sindicato (ex.67).

#### GREVE DOS PROFESSORES , COLÉGIOS SEM AULA

REPÓRTER: A secretária vai tentar **negociar**?

SILKE WEBER: **Negociar**? O que significa, no caso, **negociar**? A gente vai tentar se informar, porque acho que todas as informações a respeito do que o estado pode fazer no momento o governador deixou muito claro, ontem à noite, numa reunião que durou 2 horas e que todos tiveram a oportunidade de expressar seus pontos de vista e suas perspectivas e sugestões. (Entrevista gravada em vídeo. Rede Globo, RE-50-5280, 01.04.87. Repórter: Osai R.Vasconcelos) (11)

#### TELEGRAMA DA APENOPE AO GOVERNADOR DO ESTADO

Ao Exmo. Governador Miguel Arraes repudiamos intransigência do Governo pelo não atendimento

<sup>73</sup> Para Bakhtin (1978, p. 180), “a variação introduz livremente um material <<estrangeiro>> nos temas contemporâneos, reunindo o mundo estilizado àquele da consciência contemporânea, colocando à prova a linguagem estilizada, colocando-a em situações novas e impossíveis para ela”.

das justas reivindicações dos professores. Tal postura não é compatível com quem se diz democrático e popular. Exigimos compromissos assumidos durante campanha: **Negociação** e atendimento das reivindicações. (29 de março de 1988) (67)

OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO, EM GREVE POR MELHORES SALÁRIOS, FAZEM PROTESTO NA FRENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO.

SILKE WEBER: Discutimos quase todos os sete pontos da pauta, fizemos tudo que era possível **negociar**, agora ao que parece existe uma nova concepção de **negociação** que nós não conhecemos. **Negociar**, segundo nos consta, é discutir dentro de possibilidades e limites propostas formuladas. E de repente parece que **negociar** teria de ser igual a aceitação incondicional de reivindicações. Aí é meio complicado conversar. (Entrevista gravada em vídeo. CEDOC-RE-50-7808, Rede Globo, 07.04.88. Repórter YvanaFechine)(68)

Constrói-se, pois, num mesmo espaço de interlocução, dois acentos apreciativos antagônicos sobre a mesma palavra: um primeiro que admite a negociação coletiva baseada no princípio da equidade, ou seja, a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um, e um segundo que a rejeita, ao negar este mesmo princípio. Admitir e rejeitar são palavras que evocam a memória discursiva de um outro tema: o da *inclusão/exclusão*. Nesse contexto, a divisão do *espaço de negociação* aparece como consequência direta da fratura entre incluídos e excluídos, entre aqueles que participam ou não do espaço da cidadania. Propomo-nos, pois, a tentar desconstruir este antagonismo que marca a relação entre capital-trabalho, procurando observar as determinações sócio-políticas e econômicas que marcam a *negociação* entre Governo-Sindicato durante as greves na educação e como o movimento dos trabalhadores defendem, através de suas práticas discursivas, interesses que se contrapõem à lógica do capital.

No modo de conduta das sociedades poliárquicas, ou seja, simultaneamente capitalistas e democráticas como a nossa, “grande parte das decisões coletivas são tomadas através de negociações que culminam em acordos”, ou seja, o *contrato social* é um instrumento do qual os Governos frequentemente lançam mão (BOBBIO, 1997, p. 127). Que tipo de contrato pleiteiam os trabalhadores em educação? Aquele em que os indivíduos contraentes pedem ao Governo (Estado) tão somente proteção de seus salários? Ou trata-se, como sugere Bobbio (1997, p. 127), de um *novo contrato social* que implique também algum princípio de justiça distributiva?

Iniciaremos nossa análise procurando observar, ano a ano, a pauta de reivindicações do Sindicato, as contrapropostas do governo e as formas de encaminhamento da negociação através da argumentação de ambos os atores.

No Quadro 2, abaixo, estão relacionadas as principais reivindicações da Apenope e as contrapropostas do Governo no período de março de 1987 a março de 1990:

## Quadro 2

Reivindicações da Apenope e Contraproposta do Governo Arraes

Período: março de 1987 a março de 1990

A N O	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (1)		Contraproposta (1)	
ANO DE 1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantia, em lei, dos pisos salariais (vinculados ao salário mínimo para os professores: três SM para professores primários e oito SM para os universitários);</li> </ul>	<p>Greve paralisa escolas amanhã (DP, 09.03.87, A-4) (69)</p> <p>Apenope não desiste do piso vinculado ao mínimo (DP, 07.06.87, A-25) (70)</p>	-x-x-x-	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disparos dos gatilhos</li> <li>50% de abono emergencial a título de reposição salarial;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Disparo de 20% do gatilho<sup>74</sup>;</li> </ul>	Servidor não terá mais do que 20% (DP, 31.03.87, A-13) (71)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundamento da discussão sobre a função do dirigente escolar e forma de democratizar sua escolha;</li> </ul>	Anexo da carta enviada pela SEC á Apenope em 22.04.87 (24)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>30% do IPC<sup>75</sup> mensal, a partir de junho:*</li> </ul>	Apenope não desiste do piso vinculado ao mínimo, (DP, 07.06.87, A-25) (70)
	<b>Proposta (2)</b>		<b>Contraposta (2)</b>	
ANO 1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>reposição imediata da defasagem salarial (102,5%) de outubro de 1986 (última vez que receberam o piso de três SM) a fevereiro de 1988;</li> </ul>	<p>Greve de professores atinge 95% da Rede Oficial. (DP, 01.03.88, A-8) (31)</p> <p>Secretário assegura que exigência dos professores é irreal. (DP, 04.03.88, A-8) (73)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumento de 56% para os servidores que recebem até oito mil cruzados e 30% para aqueles que recebem acima desse piso;</li> </ul>	Funcionalismo estadual tem reajuste diferenciado. (DP, 10.03.88, A-13) (72)

<sup>74</sup> O gatilho foi um dispositivo criado pelo governo federal que permitia a reposição automática da inflação sobre o salário cada vez que ela atingisse a casa dos 20%.

<sup>75</sup> Índice de preços ao consumidor.

A N O	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (2)		Contraposta (2)	
ANO 1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implantação do Plano de Cargos e Salários, com prazo a ser negociado com o Governo;</li> <li>• participação do Grupo Ocupacional do Magistério na Comissão de Reclassificação dos Servidores;</li> </ul>	Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar (DP, 03.03.88, A-9) (32)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de um Conselho Superior de Política de Pessoal integrado por cinco secretários e três servidores do funcionalismo público, encarregado de executar a reforma administrativa da qual constaria a reclassificação;</li> </ul>	Mestres rejeitam acordo. (DP, 25.03.88, A-5) (76)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleições diretas para diretores de escolas;</li> <li>• melhoria das instalações escolares e das condições de ensino;</li> </ul>	Impasse faz professorado manter paralisação. (DP, 07.04.88, A-8) (74)	-x-x-x-  -x-x-x-	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• direito de opção pela unificação ou não da carga-horária par 20,30 ou 40 horas;</li> </ul>	Mestres rejeitam acordo. (DP, 25.03.88, A-5) (76)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• incorporação da gratificação do pó-de-giz na aposentadoria e uma gratificação de incentivo à qualidade através da avaliação do aluno (regular = 2%; bom = 7%; muito bom = 15%)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 80% do IPC (índice de preços ao consumidor) a cada mês (em vez dos atuais 60%), com os resíduos aplicados no final do trimestre, acompanhados de um índice de reposição de 16% durante três trimestre;</li> </ul>	Professores rejeitam proposta e mantêm paralisação . (DP, 15.04.88, A-5) (75)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pagamento do IPC em abril (os 10% determinados pela política salarial em vigor e mais 3% de antecipação) e mais 1% de reposição em abril, maio e junho, com a implantação em julho, da unificação da carga-horária.</li> </ul>	Arraes joga duro com mestres. (DP, 14.04.88, A-9) (77)

ANO	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (2)		Contraposta (2)	
ANO 1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implantação do Plano de Cargos e Salários, com prazo a ser negociado com o Governo;</li> <li>• participação do Grupo Ocupacional do Magistério na Comissão de Reclassificação dos Servidores;</li> </ul>	Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar (DP, 03.03.88, A-9) (32)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de um Conselho Superior de Política de Pessoal integrado por cinco secretários e três servidores do funcionalismo público, encarregado de executar a reforma administrativa da qual constaria a reclassificação;</li> </ul>	Mestres rejeitam acordo. (DP, 25.03.88, A-5) (76)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleições diretas para diretores de escolas;</li> <li>• melhoria das instalações escolares e das condições de ensino;</li> </ul>	Impasse faz professorado manter paralisação. (DP, 07.04.88, A-8) (74)	-x-x-x-  -x-x-x-	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• direito de opção pela unificação ou não da carga-horária par 20,30 ou 40 horas;</li> </ul>	Mestres rejeitam acordo. (DP, 25.03.88, A-5) (76)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• incorporação da gratificação do pó-de-giz na aposentadoria e uma gratificação de incentivo à qualidade através da avaliação do aluno (regular = 2%; bom = 7%; muito bom = 15%)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 80% do IPC (índice de preços ao consumidor) a cada mês (em vez dos atuais 60%), com os resíduos aplicados no final do trimestre, acompanhados de um índice de reposição de 16% durante três trimestres;</li> </ul>	Professores rejeitam proposta e mantêm paralisação. (DP, 15.04.88, A-5) (75)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pagamento do IPC em abril (os 10% determinados pela política salarial em vigor e mais 3% de antecipação) e mais 1% de reposição em abril, maio e junho, com a implantação em julho, da unificação da carga-horária.</li> </ul>	Arraes joga duro com mestres. (DP, 14.04.88, A-9) (77)

A N O	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (2)		Contraposta (2)	
ANO 1988			<ul style="list-style-type: none"> <li>• antecipação, em abril, de 3% dos resíduos a serem pagos em junho, percentual esse a ser incorporado aos 10% a serem pagos na folha dos servidores naquele mês; ou seja, manutenção da atual política salarial com a antecipação de 3%</li> </ul>	Arraes joga duro com mestres. (DP, 14.04.88, A-9) (77)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reposição escalonada dos 102% a partir de abril, em parcelas a serem definidas em negociação posterior entre Apenope e Governo</li> <li>• que os 1,5% fossem cumulativos e os 80% do IPC, concedidos todos os meses;</li> <li>• 6% em junho, 6% em setembro, 6% em dezembro, mantendo-se a política salarial em vigor e os 80% do IPC em abril;</li> </ul>	<p>Arraes x professores: em debate merca a greve (DP, 17.04.88, A-5) (6)</p> <p>Greve dos professores deve terminar hoje. (DP, 20.04.88, A-14) (78)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pagamento em abril, de 80% do IPC (pela atual política salarial do Governo, os professores recebiam apenas 60% do IPC) e um abono de 1,5% de abril a dezembro, caso a receita do Estado se mantivesse estável; antecipação dos 1,5% em duas parcelas de 4,5% nos meses de junho e outubro*</li> <li>• 80% do IPC de abril, 1,5% de abono sobre os salários dos professores de abril a dezembro, passando a unificação da carga horária para janeiro de 1989.</li> </ul>	Greve dos professores deve terminar hoje. (DP, 20.04.88, A-14) (78)
	Proposta (3)		Contraproposta (3)	
ANO 1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pagamento integral dos resíduos do trimestre em março, correspondente a 57,8% mais 10,4% de ganho real da receita, cf. Lei salarial n. 9.997 de 12.06.87;</li> <li>• pagamento dos salários a partir de abril com base em 100% do IPC mensal, de acordo com o cálculo do DIEESE; respeito à data-base de todos os servidores públicos em primeiro de maio; reposição das perdas salariais do período de out./86 a mar./89;</li> </ul>	<p>Documento assinado por diversas entidades de classe, entre elas, a Apenope, ao Governador Arraes, de 22.03.89. (79)</p> <p>Governo já conhece as reivindicações do funcionalismo. (JC, 23.03.89) (80)</p>	<p>-x-x-x-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto do Governo modificando a política salarial (aprovado pela Assembléia Legislativa), parcelando em três vezes o aumento de 30% que o funcionalismo receberia em março;</li> </ul>	Mensagem do Governo é aprovada na assembléia. (JC, 11.04.89, p.3) (82)

A N O	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (3)		Contraposta (3)	
ANO 1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ao invés do abono da metade dos dias parados, compensação dos dias parados</li> </ul>	Três itens impedem o fim da greve. (DP, 29.04.89, A-12) (81)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumento de 10% em abril e de 2,8% em maio, retroativo a março, além dos 15% já garantidos para março pela mensagem aprovada pela AL;</li> </ul>	Grevista rejeita proposta de Arraes. (JC, 13.04.89, p. 9) (83)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revogação das demissões de grevistas</li> </ul>	Três itens impedem o fim da greve. (DP, 29.04.89, A-12) (81)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abono da metade dos dias parados, com desconto em folha da outra metade, em três parcelas;</li> <li>Demissões de grevistas;</li> <li>Transformação das demissões em suspensões;</li> </ul>	Três itens impedem o fim da greve. (DP, 29.04.89, A-12) (81)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Reposição de 15% em março, 12% em abril, mais 3% em junho, todos retroativos ao salário de fevereiro; em junho as partes voltariam a discutir mudanças na política salarial do Governo;</li> </ul>	
		Professores aguardam proposta do Governo. (DJC, 04.02.90) (85)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abono<sup>76</sup> em janeiro, no valor correspondente à diferença entre o percentual do IPC estabelecido pela política salarial vigente e o IPC pleno do referido mês.</li> </ul>	Professores trocam a greve por abono. (DP, 22.11.89) (84)
	<b>Proposta (4)</b>		<b>Contraposta (4)</b>	
ANO 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reposição das perdas salariais desde agosto/86, quando a professora primária recebia seis SM e agora recebe um pouco mais de um SM; diferença de 15% entre as faixas salariais; cumprimento do acordo da greve anterior para o pessoal administrativo, e correção da defasagem do pessoal aposentado das faixas de 1 a 7.</li> </ul>	Professores aguardam proposta do Governo. (JC, 04.02.90) (86)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumento de 104% sobre o salário de janeiro (faixas I a IV, 1ª a 4ª s. do 1ª gr.) e de 138% para a faixa V (últimas séries do 1ª gr. e a todo o 2ª grau).</li> </ul>	Governo vai propor aumento de 104% para s professores (DP, 07.03.90) (89)

<sup>76</sup> Complemento de salário de caráter provisório.

A N O	APENOPE	REF. DOCUMENTAL	GOVERNO ARRAES	REF. DOCUMENTAL
	Proposta (4)		Contraposta (4)	
ANO 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovação do Estatuto do Magistério elaborado pela Apenope, sem emendas e vetos.</li> </ul>	Professores da Rede oficial decidem continuar em greve. (JC, 10.03.90, A-3) (87)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pagamento dos salários com base na BTN (bônus do tesouro nacional) fiscal e adoção do pagamento quinzenal;</li> <li>Reposição salarial variável entre 20% e 105%.*</li> </ul>	Estado beteeniza salários e adota pagamento quinzenal. (DP, 03.03.90, A-9) (90)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instituição da eleição direta para diretores de escolas promoções por concurso (e não por desempenho, como atualmente) e criação do mecanismo da anuidade (a cada ano de trabalho o salário do professor seria acrescido de 1%).</li> </ul>	Escolas públicas do Estado. (JC, 06.03.90, CIDADES) (88)  Vigília de professores pelos salários (DP, 21.03.90) (40)	-x-x-x-	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mais verbas para a educação</li> </ul>		-x-x-x-	

\* Propostas que prevaleceram na negociação.

-x-x-x- = ausência de contraproposta governamental.

A seguir, iremos analisar os argumentos utilizados pela Apenope e pelo Governo, nesse mesmo período, em relação às reivindicações dos professores grevistas:

Uma análise dessa argumentação, no ano de 1987, permite-nos observar um discurso político orientado por dois acentos apreciativos distintos: um primeiro, que recai sobre a retórica do *direito*, ao evocar tanto o passado de lutas e conquistas históricas dos interesses dos trabalhadores em educação como o presente sobre o qual se espera equidade no tratamento de questões salariais para o conjunto dos servidores públicos e respeito às leis:

#### GREVE DOS PROFESSORES, COLÉGIO SEM AULA

Apenope: “A categoria avaliou que diante da injustiça de alguns órgãos terem tido já 20% e agora mais esses 20%, o pessoal da direta, incluindo os professores, não tiveram isso aí, além da questão do piso salarial que conquistamos no ano passado com tanta luta, mais de 30 dias de greve. Então a categoria resolveu que não abre mão desses pisos salariais.” (“Greve dos Professores, colégio sem aula.” Entrevista. Cedoc-RE-50-5280, Rede Globo, 1.4.87) (11)

Uma análise dessa argumentação, no ano de 1987, permite-nos observar um discurso político orientado por dois acentos apreciativos distintos: um primeiro, que recai sobre a retórica do *direito*, ao evocar tanto o passado de lutas e conquistas históricas dos interesses dos trabalhadores em educação

como o presente sobre o qual se espera equidade no tratamento de questões salariais para o conjunto dos servidores públicos e respeito às leis:

#### GREVE DOS PROFESSORES, COLÉGIO SEM AULA

Apenope: “A categoria avaliou que diante da injustiça de alguns órgãos terem tido já 20% e agora mais esses 20%, o pessoal da direta, incluindo os professores, não tiveram isso aí, além da questão do piso salarial que conquistamos no ano passado com tanta luta, mais de 30 dias de greve. Então a categoria resolveu que não abre mão desses pisos salariais.” (“Greve dos Professores, colégio sem aula.” Entrevista. Cedoc-RE-50-5280, Rede Globo, 1.4.87) (11)

#### GREVE PARALISA ESCOLAS AMANHÃ

[...] Assim, a professora primária deixou de receber três salários mínimos para ganhar o correspondente a 1,7 deste salário, enquanto o nível superior deixou de ganhar os oito que recebia para fazer jus ao correspondente a 3,5 salários mínimos. Isso sem falar que o gatilho salarial já disparou duas vezes e só quem teve direito a esse reajuste foi o servidor estadual da administração indireta, explicou.[...] (Paráfrase de declaração do presidente da Apenope, Paulo Valença. “Greve paralisa escolas amanhã.” DP, 9.3.87, A-4) (69)

#### RESPOSTA DA APENOPE: AMANHÃ A ASSEMBLÉIA DECIDE

[...] Destacou ainda a liderança dos grevistas que se o governo pretende se ater à lei para negar que haja qualquer compromisso legal para com pisos salariais, deve observar também as leis que beneficiam os professores e nunca foram cumpridas.[...] “De outro lado, a gente pergunta: E os gatilhos salariais? Não são lei federal? Por que é que a gente não foi ainda beneficiado?”, questionou a líder da categoria. [...] . A lei federal N-5692, de 1971, no artigo 39, por exemplo, diz que o professor deve receber por sua habilitação independente do grau que leciona. Isso não é cumprido. Outro exemplo: a lei 67322, de 1970, que estabelece que o valor da hora-aula não deve ser menos que 3,5% do salário mínimo em vigor. Isto também nunca foi cumprido”. (DP, 14 de abril de 1987, A-11) (91)

E um segundo acento apreciativo que recai sobre a retórica da *conjuntura social* – ao evocar aspectos da conjuntura econômica do país e do estado, usada como justificativa para o não atendimento das reivindicações dos trabalhadores – a qual é amparada pela retórica da *representação* – ao evocar a memória discursiva dos trabalhadores do poder de *representação* delegado à Arraes pelas urnas, usada como justificativa para que os mesmos trabalhadores que ajudaram a elegê-lo sustentem agora suas ações:

#### SERVIDOR NÃO TERÁ MAIS QUE 20%

[...] A questão da reposição salarial de 50%, um dos pleitos de todos os servidores, foi classificada como “impraticável, impossível no momento”, disse o secretário Edgard Moury Fernandes, argumentando *a recessão violenta, a inexistência de uma política econômica por parte do Governo federal, que provocava a insegurança e a dependência de novas medidas a serem adotadas no plano federal.* [...] (“Servidor não terá mais que 20%.” DP, 31 de março de 1987, A-13) (71)

#### ARRAES CONVOCA PROFESSOR PARA VOLTAR AO TRABALHO

[...] Sustento a posição de que a *solução para o problema que envolve o relacionamento dos professores com o Governo é política. Eles têm consciência de que temos todo interesse em resolver a*

*questão, pois fomos eleitos pelo povo e que nele encontra a sua sustentação. Precisamos estabelecer um acordo político e não econômico em relação às questões do Estado, que se encontra numa situação difícil. [...] (“Arraes convoca professor para voltar ao trabalho.” DP, 14 de abril de 1987, A-11) (92)*

Propõe-se, assim, uma espécie de *pacto político*, no qual os princípios da *representação* e da *delegação* são verticalizados no tipo de relação (eles) professores-(nós) Estado-povo. A propósito da idéia de *democracia delegativa*<sup>77</sup>, contida no apelo de Arraes aos professores, Weffort (1996) lembra que esta mesma ênfase na *delegação* é encontrada no “coronelismo” brasileiro nas primeiras décadas do século XX cuja base de poder era amplamente clientelística, no qual os eleitores eram social e economicamente dependentes da figura de um candidato ou líder. A democracia delegativa, segundo Weffort (1996, p. 108), seria “uma espécie particular de democracia representativa, na qual há uma preponderância de comportamentos e relações delegativas no interior de um padrão institucional definido pelo sistema representativo”, evidenciando-se, por ex., a preponderância de lideranças personalistas, do voto clientelístico sobre relações com os partidos, etc.

À proposta deste *pacto político* corresponde uma compreensão responsiva crítica de representante sindical do funcionalismo público estadual:

NEM OS NÚMEROS PODEM CONVENCER

[...] “Nossa situação salarial já é dura e ainda vêm nos pedir que abduquemos do gatilho, façamos um pacto político, sejamos fiscais, etc.”, argumentava ela, visivelmente irritada, “e ainda tentam retirar nossa estabilidade”. [...] (“Nem os números podem convencer.” DP, 19.5.1987, A-12) (93)

Em 1988, por ocasião de mais uma greve na rede do ensino público do estado, o Governo produz um discurso econômico cujo acento apreciativo recai na *constatação da necessidade de produção de Imposto de Circulação de Mercadoria – ICM* e na retórica da necessidade de melhorar a *qualidade do ensino público oferecido à população* – ambos os fatores sendo colocados *como precondições necessárias para um aumento dos proventos dos professores*, conforme podemos observar nos recortes discursivos abaixo:

NO PRIMEIRO DIA DE PARALISAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO, O COMANDO DE GREVE SE REÚNE PARA ENCAMINHAR AO GOVERNO SUAS REIVINDICAÇÕES

REPÓRTER: Em relação à reposição salarial, a Secretaria teria alguma contraproposta aos 100% pedidos pelos professores?

SILKE-WEBER: “Para se poder chegar a um salário razoável, é necessário, de um lado, que existam recursos, né, que dependem, por conseguinte, digamos, de um momento de produção de ICM, por conseguinte, com todos os problemas que daí decorrem, e daí também por um outro lado que haja, digamos, uma melhoria da qualidade do serviço público oferecido.” (Declaração da Secretária da Educação à Rede Globo. “No primeiro dia de paralisação dos professores do estado, o comando de greve se reúne para encaminhar ao governo suas reivindicações.” Cedoc-RE-50-770, 01.3.88. Repórter: Laila Craveiro) (94)

APENOPE: 40 CIDADES PARALISAM ATIVIDADE ESCOLAR

[...] Valdênio comentou que “a Apenope estranha as declarações da secretária Silke Weber quando

<sup>77</sup> A democracia delegativa se aplica a qualquer regime democrático caracterizado pelo princípio da delegação (Francisco Weffort (1996).

afirma que para melhorar os salários o educador terá que melhorar a qualidade do ensino. [...] (“Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar.” DP, 3.3.1988, A-9) (32)

Ao discurso governamental sobre a qualidade, ao qual subjaz a idéia de que a qualidade do serviço público oferecido, na educação, depende dos educadores, corresponde uma posição de compreensão responsiva dos trabalhadores que questiona esta afirmação, ao sugerir uma correlação entre qualidade/formação do professor/condições de ensino oferecido pelo estado/condições de vida do trabalhador. Parece-nos, pois, que a compreensão sobre *qualidade*, por parte dos professores, envolve um conjunto de fatores bem mais complexos do que pretende o Governo do Estado, ao estabelecer uma relação causal direta entre qualidade do ensino-melhoria de salário. Como se a *qualidade* pudesse ser equiparada a um produto (mercadoria) sobre o qual se pudesse determinar um valor. Daí a lógica governamental que atribui ao professor a responsabilidade sobre o produto *qualidade do ensino*. De fato, como demonstrado no trabalho de Sampaio e Ferreira (1996, p. 54-55) o professor, no Governo Arraes, era considerado uma peça-chave para viabilizar a *qualidade do ensino*. Daí a ênfase dispensada, no planejamento educacional, na capacitação dos educadores, conforme podemos observar nos seguintes recortes discursivos abaixo que definem a *capacitação*, a *expectativa sobre o trabalho do professor* e sobre a *capacidade de intervenção do aluno na realidade social*:

1. Capacitação é educação, é ação cultural libertadora que parte do compromisso com as classes populares para uma competência técnica, fundamentada numa prática democrática cuja operacionalização é ação ideológica de sujeitos responsáveis, solidários e comprometidos com o exercício da cidadania.
2. Processo de descoberta científica e tecnológica que possibilite ao educador transformar as relações sociais de trabalho e de produção de saberes na escola, descobrir e realizar coletivamente a competência de ensinar o saber sistematizado, universal, articulando-o ao saber popular e ao que há de mais moderno no mundo contemporâneo, possibilitando a toda comunidade escolar compartilhar significados e desenvolver habilidades indispensáveis à análise, interpretação e à intervenção na realidade social.
3. Processo de articulação de idéias e conhecimentos, promotora do confronto do saber sistematizado com o saber popular de forma a construir uma nova síntese provisória que possa desmistificar o saber acumulado historicamente a favor da classe dominante que dê oportunidade ao aluno de compreender e superar a ideologia dominante; transformar as relações de trabalho e produção cultural; construir um saber sistematizado a partir de uma síntese com o saber popular.

Sugere-se, pois, que agir sobre a *qualidade de ensino* pressupõe agir sobre aqueles que a produzem – os professores – e sobre aqueles que a consomem – os alunos. Daí a ênfase ideológica no papel do professor, no processo de produção na escola, e no papel do aluno, como agente de transformação social. Não obstante a ênfase ideológica em torno de uma *ação cultural libertadora*, não há, no planejamento educacional do Governo, nenhuma alusão à base material necessária tanto para viabilizar a *qualidade do ensino* como para promover a melhoria das condições de vida dos professores. A referência à base material é feita apenas como contra-argumento à reivindicação da Apenope de melhoria das instalações escolares e do argumento de que a maioria das escolas encontravam-se sem condições de funcionamento.

#### APENOPE: 40 CIDADES PARALISAM ATIVIDADE ESCOLAR

[...] A maioria das escolas encontra-se sem condições de funcionamento, com fossas estouradas, goteiras, paredes rachadas, salas de aula com ameaça de desabamento. Além disso, faltam livros

didáticos, carteiras, bancas, material de manutenção, muita coisa. É uma situação insuportável, que requer a adoção de medidas imediatas, para que a gente possa continuar a fazer um trabalho sério de educação para nossas crianças.” (Declaração de Valdênio, da Apenope. “Apenope: 40 cidades paralisam atividade escolar.” DP, 3.3.1988, A-9) (32)

#### MESTRES REJEITAM ACORDO

[...] Para a reivindicação de melhoria das instalações escolares, revelou Silke Weber que não há recursos, e que seriam necessários para isso ter um orçamento igual ao do ano passado (mais de 700 milhões de cruzados). [...] (“Mestres rejeitam acordo.” DP, 25.3.1988, A-5) (76)

Quanto à reivindicação de 102% de reajuste exigido pelo Movimento, em 1988, o acento apreciativo do argumento governamental mais uma vez recai na *conjuntura social*, alegando que esse índice seria irreal em relação à realidade do país e do estado e que a reposição salarial não dependeria apenas da *arrecadação tributária*, mas também das modificações a serem feitas pela *Constituinte* no que diz respeito à reforma tributária:

#### SECRETÁRIO ASSEGURA QUE EXIGÊNCIA DOS PROFESSORES É IRREAL

[...] Disse Romeu da Fonte que a reivindicação salarial de 102% é irreal com relação ao que se vive no País, especialmente em Pernambuco. [...] (“Secretário assegura que exigência dos professores é irreal.” DP, 4.3.1988, A-8) (73)

#### ARRAES X PROFESSORES: UM DEBATE MARCA A GREVE

[...] O governador voltou a insistir na atenção dos professores à conjuntura política: “precisamos direcionar nossa capacidade de mobilização e de pressão para objetivos que não só atendem aos professores como também ao restante da população. É o caso, disse ele – do apoio à reforma tributária, em discussão na Assembléia Nacional Constituinte. A bancada da Frente Popular de Pernambuco está orientada neste sentido. A consolidação desses e de outros dispositivos no texto da Nova Carta irá melhorar relativamente as condições dos Estados. Isso é importante e precisa igualmente ser levado em consideração neste e outros debates”. [...] (“Arraes x Professores: um debate marca a greve.” DP, 17.4.1988, A-5) (6)

De fato, como ressalta Jacobi (2000, p. 44), a Constituição de 1988 promoveu uma descentralização de recursos disponíveis da União para os estados e municípios graças “ao aumento das transferências federais através da elevação dos percentuais dos fundos de participação dos estados e municípios” através do Fundo de Participação dos Municípios – FPM<sup>78</sup>. Portanto, com a nova Constituição, estados e municípios passaram a receber efetivamente mais recursos, embora continuassem com graves problemas financeiros – o que os levou a continuar pressionando o Governo Federal por mais recursos fiscais e transferências negociadas (JACOBI, 2000). Apesar de o Brasil ter se transformado num dos países mais descentralizados do mundo, os resultados dessa descentralização, na avaliação de Jacobi (2000), são contraditórios devido à falta de uma definição clara na distribuição de competências e atribuições entre as esferas governamentais (federal, estadual e municipal), ou seja, de um modelo de coordenação federativa, à carência de disciplina fiscal, à baixa qualificação das burocracias de estados e municípios para gerenciar recursos, oferecer serviços e incrementar suas próprias receitas e ao aumento da corrupção, do clientelismo e do paternalismo políticos.

<sup>78</sup> O fundo é constituído pela participação dos municípios nos impostos federais sobre a renda e os produtos industrializados.

No que se refere às distorções e perdas salariais reivindicadas pela Apenope, uma estratégia argumentativa, usada pelo Governo, é remeter o seu discurso político ao espaço do passado, que dilui o problema das distorções e perdas salariais na História (o período de 64, os governos anteriores), isentando-o, assim, da responsabilidade de resolvê-lo no presente.

#### ESTADO NÃO VAI REPOR SALÁRIOS

[...] a defasagem procedia de 1964, época em que os ganhos reais de salários desapareceram. [...] (102) (Declaração do Governo à imprensa. “Estado não vai repor salários.” DP, 14.4.1988, A-9) (95)

#### ANO LETIVO NÃO SERÁ CUMPRIDO NA REDE OFICIAL

[...] Para ela, as dificuldades atravessadas pelos professores “são históricas, infelizmente, num país que não prioriza a educação”. [...] (Declaração da Secretária de Educação, Silke Weber. “Ano letivo não será cumprido na rede oficial.” DP, 17.11.89, A-13). (96)

#### ESCOLAS ESTÃO ABERTAS HOJE

[...] Ressaltou que um das causas para estas distorções, herdadas de governos anteriores, tem muito a ver com a duplicação do número de funcionários do Estado, que em 1980 tinha 60 mil servidores e em março de 1987 já eram de 120 mil. Sendo 52 mil na educação, dos quais 47 mil professores. Isto acrescenta, sem que houvesse duplicação do Imposto de Circulação Sobre Mercadorias de produção e da qualidade dos serviços.[...] (“Escolas estão abertas hoje.” DP, 14.4.1988, A-9) (97)

Localizar o problema das perdas salariais e das distorções no passado, portanto, na História, é a forma encontrada pelo Estado para produzir um espaço controlado, no qual os fatos que pertencem ao passado já são conhecidos e reconhecidos – as perdas salariais são “históricas” e as distorções produzidas por governos anteriores. Ao induzir a produção de um espaço controlado, o Estado assegura as condições de reprodução de relações sociais. Para entendermos como a produção de relações sociais se processa no âmbito estatal, é preciso considerar a retirada de uma parte da mais-valia<sup>79</sup> global pelo Estado, ou seja, os recursos arrecadados pela contribuição fiscal que são utilizados por ele muitas vezes com fins políticos e clientelistas, o que o torna ao mesmo tempo em produtor e controlador da sociedade e da produção, mesmo considerando o processo de lutas travadas no seu interior pelo acesso a esses recursos (KOSMINSKI; ANDRADE, 1996) – como as empreendidas pelos trabalhadores em educação em Pernambuco no período em estudo. No caso do Governo Arraes, a recomposição das perdas salariais do funcionalismo é condicionada, conforme já vimos, à produção de Imposto de Circulação sobre Mercadorias – ICM.

#### ARRAES CONVOCA PROFESSOR PARA VOLTAR AO TRABALHO

[...] O chefe do Executivo de Pernambuco adiantou que *os próximos disparos do gatilho salarial vão depender do aumento da arrecadação do Estado*. Afirmou que assim que a arrecadação for atualizada o Governo procurará melhoras, especialmente daqueles que percebem menores salários. [...] (“Arraes convoca professor para voltar ao trabalho.” DP, 14 de abril de 1987, A-11) (92)

A justificativa, usada por Arraes, para negar a recomposição de salários aos grevistas na educação, em 1987, e sensibilizá-los para o retorno ao trabalho, foi justamente alegar que, no momento em que assume, os usineiros, que durante anos pagaram impostos, justamente agora, ao assumir o Governo,

<sup>79</sup> A mais-valia aqui refere-se ao excedente de riqueza produzida transformada em impostos.

entram na justiça pedindo isenção do imposto – afirmando ainda tratar-se de um “movimento organizado” contra o Governo para diminuir a arrecadação. Segundo o Governador, seria “muita coincidência”. Coincidência ou não, o fato é que durante sua campanha eleitoral uma aliança foi feita com um dos mais importantes representantes dos usineiros do estado, através da candidatura ao senado de Antônio Farias na cabeça de chapa de Arraes. Observa-se ainda um forte acento apreciativo populista na retórica do governador, ao lançar mão da velha estratégia de apelar à memória discursiva dos trabalhadores da representatividade que lhe foi conferida pelas urnas a qual equivale ao compromisso de um apoio incondicional dos trabalhadores às ações do Governo.

#### PROFESSORES ESTADUAIS CONTINUAM EM GREVE

[...] “Agora mesmo, antes de eu assumir o governo, os usineiros começaram a entrar na justiça com pedidos para não pagar o imposto sobre o açúcar, tenho tido sobre a cana própria, tenho tido ganho de causa, forçando da arrecadação do estado. Os produtores pagaram durante anos esse imposto. Na hora que eu assumo pode até ser que a justiça, como está acontecendo, derrube o imposto. Muito bem. Mas só na hora que eu assumo é que requerem para não pagar. Então deve haver uma coincidência, seria coincidência demais nisso. O povo precisa saber disso. Precisa saber que nós para termos um governo voltado para a maioria, não é só chegar aqui e assinar alguns papéis. É preciso que no movimento que nós começamos e que vem da nossa campanha eleitoral continue e que o povo sustente as ações do governo que sejam justas, aquilo que for claro para eles.” [...] (Entrevista com o Governador Miguel Arraes. “Professores estaduais continuam em greve.” Cedoc-RE-50-5342, Rede Globo, 14.4.87) (98)

#### ARRAES CONVOCA PROFESSOR PARA VOLTAR AO TRABALHO

[...] “Estamos diante de um movimento organizado contra o Governo com o objetivo de diminuir a arrecadação. Os usineiros, que durante tantos anos pagaram impostos, na hora em que assumo o Governo decidiram pedir isenção dos impostos”. [...] (“Arraes convoca professor para voltar ao trabalho.” DP, 14 de abril de 1987, A-11) (92)

À posição populista de Arraes se contrapõe a posição de compreensão responsiva dos trabalhadores, ao denunciarem, em 1988, que o pagamento dos “resíduos da inflação de cada trimestre” continuaria a depender da arrecadação tributária do estado – a qual estaria sendo sonogada pelos usineiros sob a aquiescência do Governo:

#### PERDAS SALARIAIS DOS PROFESSORES

[...] Está sendo também prejudicial, o pagamento dos resíduos (40% do IPC mensal) no final de cada trimestre, pois a eles não se aplica a correção monetária e se isso não bastasse, os resíduos de cada trimestre ainda dependem da arrecadação tributária do estado, que continua sendo sonogada pelos grandes empresários, principalmente os usineiros, não tendo o governo tomado qualquer atitude no sentido de coibir esse roubo permanente do dinheiro do povo. [...] (“Perdas salariais dos professores.” Boletim da Apenope, fevereiro/88) (99)

Em 1989, o Governo Arraes volta a ser alvo de críticas dos mestres pelo descaso dispensado à educação, ao mesmo tempo em que denunciam o programa “Chapéu de Palha”<sup>80</sup> que, segundo eles, nada mais seria do que um programa clientelista do governo para beneficiar os usineiros.

<sup>80</sup> Alusão a um programa governamental que visava garantir uma renda mínima aos trabalhadores canavieiros no período da entressafra.

## TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

[...] Os camponeses ganham chapéu de palha e são recebidos por Arraes. Os trabalhadores em Educação, não. O que significa isto? Será que é pelo fato da educação ser a mola mestra de transformação da sociedade? “Chapéu de Palha” – um programa oficial que beneficia usineiros e puxa votos numa eleição – é demagogia misturada com hipocrisia. Para se afirmar como *popular* este governo deveria olhar para a educação com seriedade e compromissos. [...] (“Transformação social.” Boletim da Apenope, 30.10.89) (100)

De fato, o programa foi alvo de muitas críticas, inclusive da esquerda, como atesta a matéria jornalística publicada pelo Diário de Pernambuco, sob o título “Arraes prioriza a Zona da Mata como fez em 1963” (1989, p. 13), na qual sugere-se que a aproximação de Arraes com os camponeses teria sido responsável pela contabilização da força de sustentação política obtida por Arraes nas eleições municipais.

Nos anos que se seguiram, ou seja, de 1989 até março de 1990, a Apenope produziu dois tipos de discurso: um político e um econômico. No primeiro, o acento apreciativo é centrado na situação de risco de direitos democráticos conquistados – alusão feita à intervenção da polícia militar, chamada para impedir a entrada dos grevistas na Assembléia Legislativa durante votação de projeto do Governo modificando a política salarial dos professores; a instituição da lei 622 que fere o Estatuto do Magistério em relação aos direitos dos trabalhadores e à demissão sumária e à punição de grevistas, sem que se instaurasse processo administrativo – e ao direito de participação – referindo-se ao veto à participação dos trabalhadores em educação na Reforma Administrativa do Estado e da Secretaria de Educação.

### GREVISTAS SÃO IMPEDIDOS DE ENTRAR EM ASSEMBLÉIA POR PM

[...] “A intervenção militar nas repartições públicas, chegando ao absurdo de intervir na Assembléia Legislativa, dá provas evidentes de que quem está interessado em pôr em risco as conquistas democráticas arrancadas com muita luta pelos trabalhadores, não somos nós, mas sim setores do governo do estado”.[...] (Reprodução de trecho de uma carta aberta dos grevistas à população. “Grevistas são impedidos de entrar em Assembléia por PM.” JB, 11.4.1989) (101)

### OFÍCIO DA APENOPE AO GOVERNADOR ARRAES, 10.10.1989

[...] O quadro se agrava à proporção em que o Governo do Estado, não obstante seu discurso notadamente progressista, a favor das classes populares, impõe medidas de caráter explicitamente autoritário, antidemocrático e centralizador, tais como: Lei 622-89, que fere vários princípios contemplados no Estatuto do Magistério – fruto de um amplo processo de debates em todo o Estado como: a duração da hora-aula; o percentual de aulas-atividades; a destinação e o percentual da gratificação pó-de-giz; o escalonamento entre as faixas e o pagamento imediato pela habilitação profissional; Reforma Administrativa do Estado e da Secretaria de Educação, em particular, efetuada de forma centralizadora, vetando a participação das entidades representativas no processo decisório (prevendo, inclusive, a possibilidade de demissões) ferindo, assim, preceitos da própria Constituição Federal e o acordo estabelecido entre as entidades e o Governo do Estado no último movimento paredista. [...] (Ofício ao Governador Arraes subscrito pela Apenope, Assuepe, Aope e CPP, de 10.10.89) (39)

### GREVISTAS DECIDEM SUSPENDER AS NEGOCIAÇÕES

[...] Na assembléia, os servidores decidiram que o retorno ao trabalho não se dará sem que sejam revogadas as 52 demissões e 113 suspensões de grevistas efetuadas pelo Governo. No entanto,

deixaram uma perspectiva de entendimento neste ponto. [...] Eles são contra punições antecipadas, ou seja, antes da conclusão de inquérito administrativo. Mas se, depois do inquérito, ficar comprovado que o servidor cometeu falta grave – omissão de socorro seguida de morte, depredação de equipamento ou furto de cartão de ponto –, eles admitem punições – até demissões – nesses casos. “Se ficar comprovado em inquérito que o servidor cometeu uma dessas arbitrariedades, a gente concorda com a punição, pois não compactuamos com esse tipo de comportamento, declarou Reis. Ele destacou, porém, que no momento atual o Governo está aplicando dupla punição aos servidores, pois estaria punindo antes mesmo de comprovada a possível culpabilidade. Sendo assim, o dirigente acredita que as demissões e punições foram “pré-cogitadas”. “Como se pode punir antes de provada a culpa?”, questiona. [...] (“Grevistas decidem suspender as negociações.” DP, 14.4.1989, A-5) (102)

No segundo (discurso econômico), a Apenope assume uma posição de compreensão responsiva crítica ao discurso governamental que alega ter adotado medidas salariais consideradas as mais avançadas do país: zerado a inflação e beteenizado os salários. Já para a Apenope, a anunciada beteenização não fora concretizada. O que o Governo teria feito foi utilizar a BTN (Bônus do Tesouro Nacional) fiscal para projetar a inflação do mês: ao invés de calcular o salário com base na variação da BTN, ele teria calculado o reajuste com base numa estimativa feita a partir de índices registrados nos cinco primeiros dias do mês.

#### VIGÍLIA DE PROFESSORES PELOS SALÁRIOS

[...] O secretário do Trabalho, Romeu da Fonte, estava em viagem pelo Sertão, mas seu assessor, Carlos Callado, disse que o Governo está sempre aberto às negociações, muito embora a questão salarial não entre mais em discussão, principalmente depois do pacote econômico. “Adotamos uma medida salarial considerada, mesmo antes do pacote, a mais avançada do Brasil. Nem a empresa privada zerou a inflação ou beteenizou salários”. [...] (“Vigília de professores pelos salários.” DP, 21.3.90) (40)

#### PROPOSTA SALARIAL NÃO AGRADA E PROFESSORES PARAM

[...] Entre as distorções verificadas, a principal é que a anunciada ‘beteenização’ não foi concretizada. O que o Governo realmente fez foi utilizar a BTN fiscal para projetar a inflação do mês. Em vez de calcular o salário com base na variação da BTN, o Governo vai proceder ao reajuste com base numa estimativa feita a partir dos índices registrados nos cinco primeiros dias do mês. O Governo propôs o salário de março beteenizado e a inflação do mês, estimada em 75%. Mas muitos professores não receberam absolutamente nada. [...] (“Proposta salarial não agrada e professores param.” JC, 3.3.90, A-6) (103)

#### PROFESSOR MANTÉM GREVE ATÉ RECEBER SALÁRIO

[...] A assembléia dos professores demonstrou certa divisão na categoria. Muitos mestres esperaram em média 8 horas, no Centro de Convenções, onde foram instalados vários postos do Bandepe, para receber seus proventos. Uma professora aposentada, Maria Auxiliadora Cavalcanti exibiu, com desgosto, seu contracheque de 14.295 Cruzeiros, por mais de 25 anos prestados. Disse que ficou horas a fio na fila do Bandepe do Centro de Convenções e pelos cálculos feitos, no mínimo, seu salário, se o Governo zerasse a inflação, como prometera, seria de 26 mil e poucos Cruzeiros. [...] (“Professor mantém greve até receber salário.” DP, 20.3.90, A-9)(104)

Quanto ao discurso econômico governamental, os acentos apreciativos da argumentação recaem

ainda no fato de que o Governo gastaria mais com o pagamento do funcionalismo do que com investimento em obras, e no agravamento da situação econômica, fato esse que o obrigaria a fazer uma revisão de sua política de salário.

#### GOVERNO DEFENDE PROJETO

[...] Dessa forma, diz o panfleto, o Governo do Estado, em um mês, gasta com o funcionalismo muito mais do que tem para investir em obras durante os seis meses desse semestre. Segundo ainda o panfleto, de quatro páginas “o agravamento da situação econômica está obrigando o Governo do Estado a fazer uma revisão dessa política, suspendendo o seus efeitos até o final de junho próximo. Por que isso? Porque há profundas dúvidas sobre os rumos econômicos do País, com o avanço, de novo, da recessão e da inflação, o que empurra para baixo a arrecadação do Estado”. [...] (“Governo defende projeto.” DP, 8.4.1989, A-2) (105)

Quanto à posição de compreensão responsiva do Governo à Apenope, em relação ao não atendimento das reivindicações contidas no Estatuto do Magistério e as distorções existentes entre as faixas salariais na proposta governamental, o Governo contra-argumenta que esta seria a única reivindicação ainda não atingida, mas que boa parte do Estatuto estaria incluído no Plano de Cargos e Salários que seria anunciado em breve – o que, na prática, não se concretizou, conforme podemos observar na réplica da Apenope (ex. 106 ) abaixo.

#### PROFESSORES AMEAÇAM ENTRAR EM GREVE

[...] Avaliando pessoalmente a Política Salarial do Governo, Horácio Reis acredita que, por não englobar o Estatuto dos Professores, encaminhado pela categoria ao governador Miguel Arraes no último dia 15, como também por não atender aos pleitos dos profissionais administrativos, as medidas não beneficiam o servidor público da Educação. [...] (“Professores ameaçam entrar em greve.” DP, 4.3.90, A-18) (106)

#### SECRETARIA PENSA QUE MOVIMENTO É UM BLEFE

[...] Segundo Rosa Medeiros, a única reivindicação que ainda não foi atingida foi a aprovação do Estatuto do Magistério. Mesmo elogiando as propostas apresentadas pela Apenope, a secretária-adjunta explica que o Estatuto é um dos passos da reforma administrativa e boa parte dele está incluído no plano de cargos e salários que o Governo do Estado deve anunciar até o próximo dia 30. [...] (“Secretaria pensa que movimento é um blefe.” JC, 6.3.90, CIDADES) (107)

#### IMPASSE CONTINUA. PROFESSORES VÊM DISTORÇÕES NA NOVA POLÍTICA SALARIAL

[...] Depois de analisar detidamente o projeto de lei que altera a política salarial do Estado, a diretoria da Apenope constatou novas distorções na mensagem governamental o que faz aumentar a tendência dos professores, na assembléia programada para hoje à tarde, optar pela continuidade da greve. A distorção mais gritante foi o Governo ter concedido aumentos reais de 15% para os professores primários e de 25% para as outras faixas. “Esse aumento real não pode ser diferenciado. A discriminação é ainda maior porque os servidores administrativos não tiveram direito a nenhum ganho real”, reclama Paulo Valença, diretor sindical e também presidente da CUT no Estado. [...] (“Impasse continua. Professores vêm distorções na nova política salarial.” JC, 9.3.90) (108)

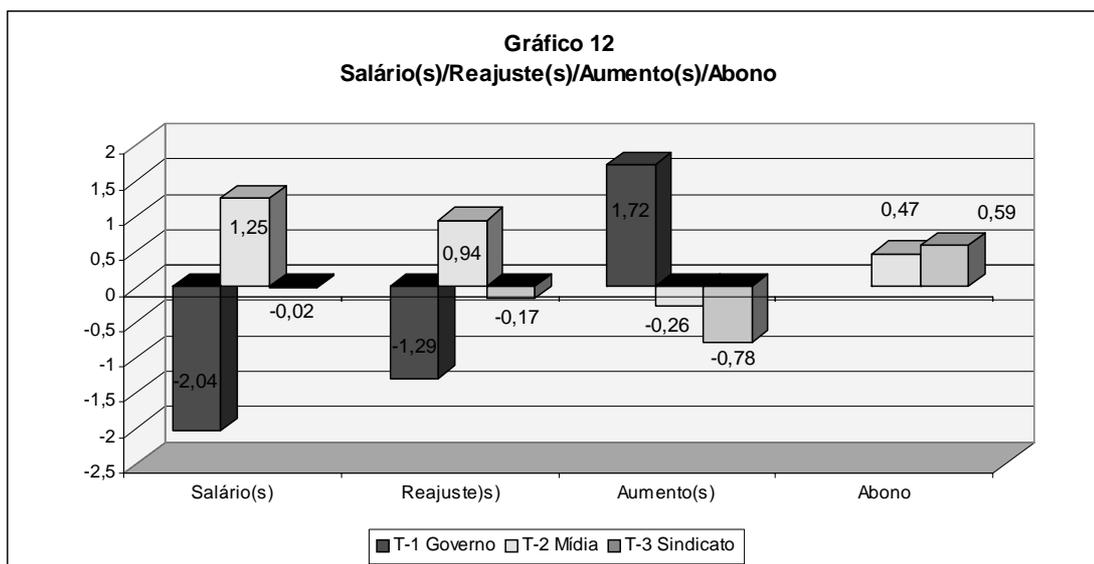
Quanto à reivindicação da Apenope de eleições diretas para diretores de escolas, em 1990, portan-

to, já no final da gestão Arraes, o Governo se dispõe a reconhecer o processo sem, no entanto, garantir sua adoção:

**PROFESSOR INSATISFEITO COM A NEGOCIAÇÃO MANTÉM PARALISAÇÃO**

[...] Outro ponto discutido na reunião foi a realização de eleições diretas para diretores de escolas. O Governo se dispôs a reconhecer o processo, mas sem garantir a sua adoção. [...] (“Professor insatisfeito com negociação mantém paralisação.” JC, 14.3.90, A-3) (109)

É ainda no espaço da cidadania que tentaremos sintetizar os resultados das reivindicações dos trabalhadores na área econômica através da análise de quatro palavras: *salário(s)*, *reajuste(s)* e *aumento(s)* e *abono*, conforme Gráfico 12 abaixo:

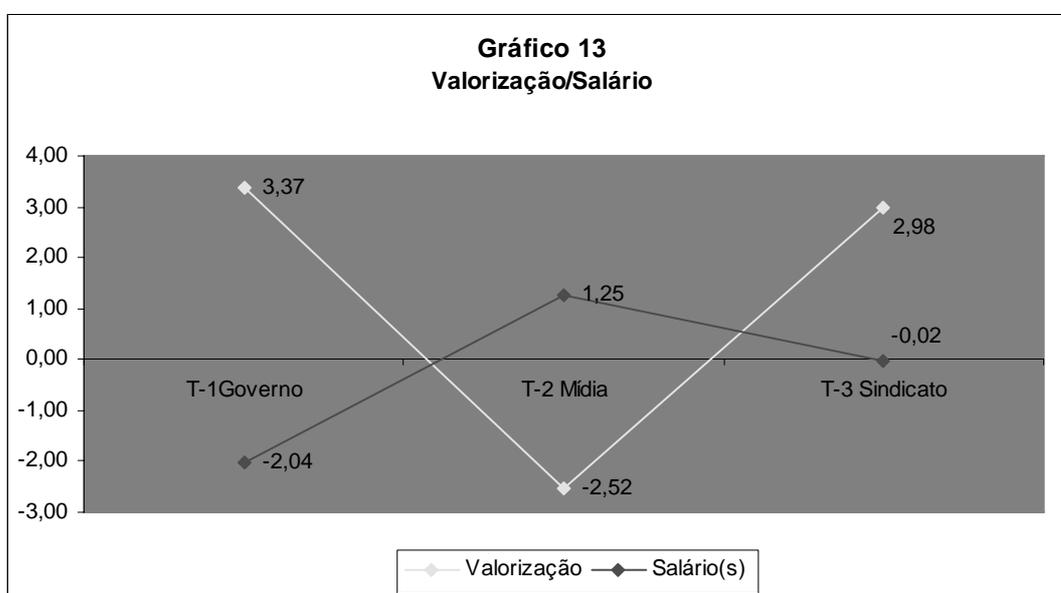


Conforme podemos observar, no Gráfico 12 acima, as palavras *reajuste* e *salário* apresentam uma uniformidade de peso em relação à Mídia, pertencendo ao vocabulário básico, com tendência positiva (pesos de 0,94 e 1,25, respectivamente). Esse dado da positividade de ambas as palavras é bastante interessante se considerarmos que no cômputo geral, dos temas analisados, a Mídia apresenta quase que invariavelmente uma tendência acentuadamente negativa na escala de valores. Quanto à palavra *aumento*, há uma inversão dessa positividade (vocabulário básico, com tendência negativa: peso -0,26). Em relação ao Governo, a palavra *reajuste* pertence ao vocabulário básico, com tendência negativa (peso de -1,29), enquanto que a palavra *salário* pertence ao vocabulário diferencial, objeto de rejeição por parte desse ator (peso de -2,04). Novamente em relação às palavras *reajuste* e *aumento*, observa-se que enquanto a primeira apresenta tendência negativa (vocabulário básico: peso de -1,29), a segunda apresenta uma tendência positiva (vocabulário básico: peso de 1,72). A inversão de valores (positivo/negativo), verificada em relação às palavras *reajuste/salário*, pode ser um indicativo de uma diferença qualitativa feita pela Mídia e pelo Governo no emprego de ambos vocábulos. Em relação ao Sindicato, as três palavras pertencem ao vocabulário básico com tendência negativa (pesos de -0,02, -0,17 e -0,26, respectivamente). Quanto à palavra *abono*, muito embora ela esteja contida nas contra-propostas salariais do Governo, não encontramos nenhum registro no arquivo institucional governamental. Ela ocorre apenas nos arquivos da Mídia e do Sindicato, como vocabulário básico com tendência positiva (peso de 0,47 e 0,59, respectivamente).

Uma análise do Gráfico 12 nos permite ainda observar que se a palavra *salário* é rejeitada pelo

Governo, ela também é pouco enfatizada pelo Sindicato, o mesmo ocorrendo em relação às palavras *reajuste*, *aumento* e *abono*. Ao contrário do que ocorre com as palavras *democr(tiza)ção*/*participação* (Gráfico 9), objeto de escolha preferencial do Sindicato (pesos de 4,75 e de 3,10, respectivamente). Esses dados parecem confirmar que nas práticas discursivas sindicais a ênfase sobre os interesses políticos prevalece sobre os interesses econômicos. O mesmo não ocorre em relação ao Governo, no qual as palavras *democr(tiza)ção*/*participação*, aparecem como vocabulário básico (peso de 0,34 e de 1,66, respectivamente), enquanto que a palavra *cidadania*, com tendência negativa (vocabulário básico, peso de -1,78).

Se cruzarmos ainda a palavra *valorização* (do professor e do trabalho do professor) com a palavra *salário* – vide Gráfico 13 abaixo – iremos observar que, em relação ao Governo, à escolha preferencial da palavra *valorização* corresponde a rejeição da palavra *salário*; embora não de uma forma tão evidenciada, em termos de peso, o mesmo ocorre em relação à Mídia e ao Sindicato.



Do ponto de vista qualitativo, as contra-propostas do Governo Arraes (vide Quadro 2) às reivindicações dos professores, no plano econômico, apenas corroboram com os dados quantitativos acima descritos. De fato, as conquistas no plano econômico foram simbólicas ao longo dos três anos de gestão governamental, conforme avaliações feitas pela Apenope (vide, abaixo, ex. 78,110) e pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – Dieese (vide ex. 112, abaixo) – divulgadas pela Mídia. Foram ainda publicados, ao longo de todo o período em estudo, dois editoriais (1989/1990 – vide, abaixo, ex. 111,114) sobre a política salarial praticada pelo Governo e diversas notícias, apesar da retórica oficial, no apagar das luzes do último ano de Governo o qual, em *press release* (vide, abaixo, ex. n. 113) enviado à imprensa, insistia em ter praticado, em Pernambuco, a política salarial mais avançada do país.

#### GREVE DOS PROFESSORES DEVE TERMINAR HOJE

[...] Além da proposta econômica, considerada “simbólica” por ambas as partes – professores e Governo –, os grevistas avançaram em outros itens que consideram “acessórios” (conquistas políticas e sociais), tais como a reintegração aos quadros do magistério público do professor demitido no Governo Marco Maciel, por liderar uma greve da categoria; a não punição de qualquer professor por haver participado do movimento paredista; o abono dos dias parados; e a garantia de que não

haverá aulas aos sábados, domingos e feriados, entre outros. [...] (“Greve dos professores deve terminar hoje.” DP, 20.4.1988, A-14) (78)

#### ESCOLAS PÚBLICAS VOLTAM ÀS AULAS APÓS 54 DIAS

[...] Um dos mestres destacou ter sido esta greve a mais difícil enfrentada pela categoria, porém, deu oportunidade para que se tornassem públicas as deficiências do ensino e as condições materiais de trabalho. Já a diretora da Apenope, Leocádia da Hora, reconheceu que, se na questão salarial não foram atendidos, “conseguimos avanços em outros pontos e ainda desmascaramos o discurso do Governo. Ficou provado também que em Pernambuco são poucas as forças que se contrapõem a esse Governo. A maioria está debaixo de seus chinelos”. Horácio Reis, presidente da entidade, acrescentou em seu discurso: “Esse Governo está desmoralizado. Ele não conseguiu acabar nosso movimento. Voltamos organizados para fazer a cobrança no momento necessário.” [...] (“Escolas públicas voltam às aulas após 54 dias.” DP, 21.4.1988, A-12) (110)

#### JUSTO PLEITO

O **reajuste** salarial dos servidores estaduais está centrado numa realidade irrefutável: a defasagem dos salários ante a pressão inflacionária que, indicam os órgãos de pesquisa credenciados pelo próprio Governo, não vem respeitando o Plano Verão.

A discussão do **aumento**, ora no plenário da Assembléia Legislativa, está fadada a criar nova fase de descompasso, mas também de afirmação de identidade entre os parlamentares e o Executivo, já que parece não haver possibilidade do Governo em atender ao pleito do funcionalismo.

Primeiro, há a considerar a contundente realidade das perdas salariais efetivas sofridas pela classe, e o não pagamento dos resíduos do trimestre, que segundo informa os servidores, atende a 57% mais os 10% de ganho real da receita do Estado; e **reajuste** numa base de 100% do IPC calculado pelo Dieese em abril.

Depois, as lideranças dos servidores públicos consideram que o executivo deseja, agora, modificar abruptamente a sua política salarial aprovada pelo Legislativo, alegando incapacidade de arrecadação e, assim, impossibilidade de pagar o prometido e, dizem, jamais cumprido.

Todavia, há nessa questão ângulos e aspectos que desdizem a argumentação tendente a apoiar a pretensão oficial. É que foi o próprio Governo a reconhecer o aumento gigantesco ocorrido na arrecadação do fisco estadual, nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro. Há quem assegure ter arrecadação do ICMS duplicado graças aos gravames do código tributário.

Em documento dos servidores entregue ao Governador do Estado, a arrecadação salarial é feita sem argumentos espúrios ou conotações político ideológicas. É o que cinge-se as razões apresentadas à realidade dramática em que a classe se encontra, com os salários abaixo das perspectivas ontem acenadas e, ainda por cima, defasadas.

Assim, não hesita em esclarecer que, ao contrário de uma melhor política, os servidores “durante quase dois anos estão sujeitos a uma injusta política salarial”, daí advertir que o não atendimento da parte do Governo levará a classe a uma greve geral por tempo indeterminado.

Há a considerar, todavia, que a greve só deve ser aceita como último recurso, levando-se em conta os graves transtornos que causam na administração como um todo e os incontornáveis prejuízos que acarretam. Daí, não temos porque confiar e esperar que o pleito dos servidores ora nas mãos do poder Legislativo seja aceito e reconhecido.

Assim, nos parece que a responsabilidade dos senhores Deputados ressalta como poder mediador influente e decisivo. E de sua altivez e soberania estará dependendo a sorte de cerca de 150 mil servidores e um contingente de aproximadamente de 800 mil pessoas.

Naturalmente que o bom senso e a coerência da maioria dos parlamentares com assento na Casa de Joaquim Nabuco não poderão votar ou decidir considerando só o descontrole da economia do País. Mas justa e certamente, baseando-se na realidade regional e local que, por sua vez, apresenta um quadro dramático, desolador, chocante e desgraçadamente inédito.

Certamente que o problema econômico-financeiro não está apenas em Pernambuco. Mas é aqui e na região onde ele se aprofunda ao extremo. E não pode haver dúvida de que o funcionalismo público estadual é, hoje, um dos segmentos mais sofridos do povo a quem os seus representantes no Legislativo têm o dever de amparar e defender, acima de quaisquer interesses e circunstâncias. (“Justo pleito.” Editorial. JC, 1º de abril de 1989, p. 2) (111)

#### DIEESE AFIRMA QUE MENSAGEM É RETROCESSO

“A mensagem do Governo do Estado sobre os salários dos servidores não apresenta nenhum ganho real, nem recoloca as perdas sofridas durante a atual gestão. No entanto, o poder de compra dos salários fica igual ao de fevereiro de 1987”, afirmou o economista do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese), Reginaldo Muniz, depois de analisar a nova política salarial para os servidores do Estado.

Além da ausência de reposição de perdas ou de ganho real, o economista também notou que a inflação utilizada pelo Governo recaiu sobre o salário de fevereiro, e não sobre o de março de 87 – ocorrendo, desta forma, uma desvantagem para o funcionário estadual maior que a diferença dos salários de fevereiro para março de 87. Também a diferença do salário de fevereiro (já pago) para o da mensagem (que será pago depois de votada pela Assembléia Legislativa) deve receber o índice de 75% previsto para este mês, avaliou Reginaldo Muniz.

Quanto às outras medidas presentes na nova política salarial proposta pelo Governo do Estado, Muniz vê com bons olhos a beteenização dos salários com pagamento quinzenal. Segundo o levantamento já realizado pelo Dieese, a quinzenalidade traz vantagens para o trabalhador que vive sob inflação ascendente, “pois reduz as perdas”, afirmou o economista.

Sobre a beteenização, Muniz disse que, uma vez que a inflação é projetada através dos primeiros BTNs do mês, “o Estado deverá repor as perdas salariais caso a projeção seja inferior ao IPC”. Caso contrário, não teria sentido chamar de beteenização o método de pagamento salarial proposto, afirmou.

O economista também alerta para que não seja retirada a inflação de março, “qualquer que seja a nova política salarial a nível nacional”. Isto porque a inflação de março corresponde a variação de preços já ocorridas, completa. Segundo Muniz, a não incorporação da inflação deste mês significa “violenta perda de poder aquisitivo”.

A análise feita pelo Dieese só levou em conta a mensagem do Governo do Estado para a Assembléia Legislativa alterar a política salarial. Ela não se deteve nas reivindicações específicas de cada categoria. (“Dieese afirma que mensagem é retrocesso.” JC, 14.3.90, A-3) (112)

#### BALANÇO FINAL. “AO FUNCIONALISMO, O POSSÍVEL”

Nenhum Estado teve um relacionamento tão aberto nem ofereceu tanto ao funcionalismo. Em matéria de funcionalismo, Arraes começou inovando e saiu do Governo deixando medidas que representaram um enorme avanço para os servidores. Vamos aos fatos: (1) antes de Arraes não se sabia sequer quantos servidores públicos tinha o Estado. Arraes fez o cadastramento do funcionalismo, quando se descobriu que metade dos 123 mil funcionários havia sido contratada nos oito anos anteriores à sua posse; (2) até Arraes assumir não havia uma política salarial. Arraes fez, pela primeira vez, uma política salarial definindo muito bem de que forma se dariam os reajustes. A

política salarial começou em julho de 1987, quatro meses depois de Arraes assumir, o que mostra sua preocupação com o funcionalismo; (3) o Estado só sabia, nos anos anteriores a Arraes, contratar e contratar, nem sempre para atender às necessidades do servidor público. Arraes realizou a reforma administrativa, melhorando a definição de vários setores. Em algumas questões – como, por exemplo, o planejamento – havia vários órgãos fazendo a mesma coisa; (4) apesar de defender o concurso como uma forma de moralizar o serviço público, o governo anterior a Arraes realizou vários mas não contratou ninguém. Enquanto isso, mais de cinco mil pessoas entravam no serviço público sem concurso e, ainda por cima, no período proibido por lei. As primeiras contratações no Governo Arraes já obedeceram ao princípio da moralidade do servidor público. Ele contratou servidores necessários aos serviços de saúde e do sistema de segurança do Estado, aproveitando aqueles que haviam sido submetidos a concurso público e foram aprovados; (5) milhares de agentes administrativos se arrastavam há anos nos níveis em que entraram no serviço público e só recebiam promessas. Com Arraes, mais de 14 mil agentes administrativos pela primeira vez foram promovidos, passando do nível um para o nível 3, conquistando melhorias salariais; (6) os critérios de ascensão no serviço público eram tão pouco usados e tão pouco convincentes que poucos falavam do assunto nos governos anteriores. Com Arraes, o serviço público estadual tem seu plano de cargos e salários e uma reforma administrativa possibilita de fato a profissionalização do serviço público. “Balanço final. ‘Ao funcionalismo, o possível’.” *Press release* da Secretaria de Imprensa do Estado, março/1990. (113)

#### POLÍTICA SALARIAL

A política salarial da atual administração do Estado parece que em nenhuma fase chegou a contentar ou atender às reivindicações dos servidores. As propostas do governo, assim, sempre estiveram em desacordo com as reais necessidades da classe. Pelo menos, isto é o que se vem aferindo, através dos movimentos de protesto e das denúncias levadas ao plenário da Assembléia Legislativa, mas que nem sempre chegam à opinião pública.

Agora, os professores da rede oficial de ensino em Pernambuco, reunidos em assembléia, decidiram, mais uma vez – e foram várias as atitudes de protesto recorrendo à medida extrema – a paralisação de suas atividades. A decisão pela greve é um recurso dramático, mas que julgam necessário para que a sociedade tome conhecimento do seu drama pela sobrevivência.

Não há como deixar de reconhecer o direito de greve a que mais uma vez pretendem recorrer os educadores. Eles, mais do que ninguém, sabem dos prejuízos que a interrupção das aulas causam ao currículo anual, mormente, agora, ainda bem não iniciado o ano letivo e quando nem foram traçadas as diretrizes para o novo aporte de alunados.

Mas qual a razão magna que leva o professorado a optar pela paralisação como meio de fazer valer os seus direitos e a exigir, da parte do Executivo pernambucano, as normas legais do Estatuto do Magistério e, conseqüentemente, tudo o que afirma vir perdendo nos últimos anos? Os seus órgãos de classe, por unanimidade apontam, sempre, que tudo é resultante da política salarial oficial, denunciada como penalizadora e, ainda, cerceadora. Já que deixa de considerar direitos adquiridos e de há muito conquistados.

Agora mesmo, o titular de Secretaria do Trabalho e Ação Social fez ver que os professores da rede pública estadual terão aumentos “pela própria política salarial do Governo do Estado”. Ora, mas se é justamente contra os critérios adotados e os níveis propostos que se rebelam, como, então, aceitar essa política, mesmo que se acene com índices melhorados, mas em percentuais longe de atender e quitar o que têm direito?

Ainda recentemente o governo estadual viu-se compelido e obrigado a cumprir exigência constitu-

cional em referência à questão das gratificações de cargos comissionados, quando os servidores já ameaçavam recorrer do seu direito líquido e certo à Justiça, o que acarretaria, sem dúvida, um vexame para o Executivo.

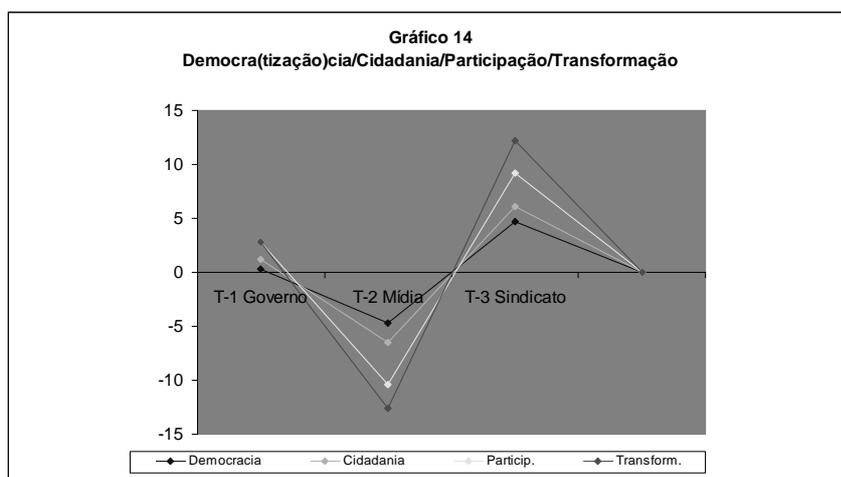
Durante a última greve reivindicatória dos professores, o governo estadual prometera, como uma das barganhas que levaram à conciliação, que concederia reajuste equivalente a 100% do IPC, no mês de janeiro recém-transato. Contrariando a essa expectativa e faltando ao que prometeu, concedeu apenas 70% do IPC, complementando os 30% com abono.

Considera o pessoal do Magistério que esse abono é enganador e lesivo aos seus interesses, porque não complementa nada, já que o **reajuste** deste mês de fevereiro incidirá fatalmente apenas sobre os 70% concedidos, o que equívale exatamente a 37,8% do salário pago ao mês de janeiro.

Quanto às gritantes perdas salariais, o professorado aponta com dados irrefutáveis à mão que a situação é ainda mais desoladora: assim, o professor primário deveria ter recebido em janeiro o equivalente a 3 **salários** mínimos. No entanto, recebeu pouco mais de 1.410 cruzados novos. Essa perda é de 2.042 cruzados novos (menor salário) a 2.809 cruzados novos, que é o maior **salário**. O professor em licenciatura plena, que deveria ter recebido o equivalente a 8,5 **salários** mínimos, percebeu apenas 3. Ou seja: 9.955 cruzados novos. Sua perda, portanto, representa 6.950 cruzados novos (menor salário) a 10.208 cruzados novos (maior salário).

Tal quadro de perda salarial, que se vem ampliando, é a principal razão da atitude de protesto e do movimento de reivindicação do professorado. Inegavelmente, uma facção do funcionalismo das mais prejudicadas pela política salarial vigente em Pernambuco. (“Política salarial.” Editorial. JC, 10 de fevereiro de 1990, p. 6) (114)

Chegamos, pois, ao tema *transformação*. Esse tema será apenas a síntese dos interesses políticos e econômicos expressos nas práticas discursivas dos trabalhadores em educação ou irá mais além? E no caso específico do Governo Arraes, como se coloca esta questão? O Gráfico 14, abaixo, no qual são contrastados os temas *democra(tização)cia*, *cidadania*, *participação* e *transformação*, em relação a cada um dos três atores, é auto-explicativo:



O Gráfico 15 ilustra o peso<sup>81</sup> do conjunto<sup>82</sup> de dois eixos temáticos – interesses políticos

<sup>81</sup> Para a obtenção do peso de cada eixo temático procedeu-se as suas respectivas lematizações. A lematização é uma técnica de síntese parcial do léxico que permite o reagrupamento de um conjunto de vocábulos para formar um novo vetor e pesá-lo para determinar suas características (carga semântica, temática, retórica...) e o lugar que ele ocupa no *corpus* e na variável (vide CAMLONG, 1996, p. 133).

<sup>82</sup> A ausência das palavras *descentralização*, *eleição direta* e *abono* é representada em termos quantitativos na lematização, uma vez que o peso de cada palavra é calculado não apenas a partir da sua frequência numa variável, mas em relação à sua frequência global no *corpus*, ou seja, no presente caso, nas três variáveis (Governo, Mídia e Sindicato).

(democra(tizaçã)ocia, cidadania, participação, descentralização, autonomia, eleição direta, qualidade, valorização) e econômicos (salário(s), reajuste(s), aumento(s) e abono) – contrastados ao tema *transformação*:

É interessante observar a *não ocorrência* da palavra *transformação* no arquivo institucional do Governo. No que se refere à síntese dos interesses políticos e econômicos, o peso de ambos os eixos temáticos situa-se na parte negativa da escala (-0,47). Este resultado parece ser compatível com a ausência da palavra *transformação* no discurso institucional do Governo Arraes e com as suas práticas discursivas e sociais. Em relação à Mídia, observa-se uma rejeição tanto em relação ao valor do eixo temático *interesses* (-3,18) como em relação à palavra *transformação* (-2,25). Quanto ao Sindicato, o eixo temático *interesses* (3,71) e o tema *transformação* (2,98) são objeto de escolha privilegiada deste ator. Quanto ao tema *transformação*, ele é utilizado nos contextos da *criação de conselhos escolares deliberativos*, como um instrumento de construção da autonomia e da *transformação da educação pública* e do conjunto das entidades representativas do Magistério, enquanto agentes de transformação social:

#### CONSELHO ESCOLAR DELIBERATIVO

[...] É urgente o encaminhamento de discussões nas escolas, com todos os segmentos escolares, sobre a importância da criação de conselhos escolares deliberativos, que sejam colocados como instrumentos de construção da autonomia e da **transformação** da educação pública, que deve estar a serviço dos interesses das camadas populares. [...] (“Conselho Escolar Deliberativo.” Boletim da Apenope, junho/88) (59)

#### CARTA AOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

[...] Reportando-nos ainda à nossa história de lutas, verificamos o avanço da organização dos trabalhadores em educação através do fortalecimento conjunto das entidades representativas do Magistério (Aoepe – Apenope – Assuepe – CPP) e que hoje concretizam a necessidade de unidade dos educadores rumo ao sindicato único. Assim, mais do que nunca temos a premente necessidade de exercermos o nosso papel de agente de **transformação** no contexto histórico em que vivemos, na certeza de que “o possível só se tornará possível quando se fizer o possível hoje”. (“Carta aos trabalhadores da educação.” Boletim da Apenope, outubro/89) (65)

Como podemos observar, o movimento grevista dos trabalhadores em educação é marcado, durante todo o período da gestão governamental de Arraes, por intensos embates dialógicos, configurados por práticas discursivas, políticas e econômicas, conflitantes e contraditórias. No contexto de um período de transição democrática, como o configurado pela “Nova República”, são reivindicados, pelo movimento, não apenas a proteção dos salários dos trabalhadores, mas um novo tipo de *contrato social* que pressupõe, necessariamente, a ampliação do espaço da cidadania, ou seja, uma *cidadania ativa*, distinta da *cidadania passiva* outorgada pelo Estado, na qual subjaz a idéia do favor e da tutela. Trata-se, por conseguinte, de uma outra dimensão de cidadania ancorada no princípio do *direito à participação* na gestão (processo decisório) e no controle da ação governamental, significando, em termos práticos, poder *participar na esfera pública*. Assim, a *participação* é identificada com as práticas discursivas que reivindicam a *democratização* e que têm como referência a *democratização da Escola* – que passa pela eleição direta na escolha dos diretores e a criação de Conselhos Escolares; a *descentralização do poder* – através da participação dos professores nas comissões de elaboração do plano de reclassificação do magistério, da reforma administrativa e da análise da evolução da receita federal, enfatizando a importância da institucionalização de relações mais diretas, flexíveis e transparentes entre o Estado e a Socie-

dade Civil organizada. Trata-se, portanto, de um *contrato social* de *incluídos* e não de *excluídos* da cidadania, de sujeitos que se recusam a ocupar os lugares que lhes foram definidos socialmente. O que está efetivamente na pauta da agenda dos trabalhadores em educação é a democratização do próprio Estado, particularmente no que se refere ao caráter público do poder, no sentido de imprimir transparência e visibilidade em suas ações. Ou seja, pensar a relação entre a participação dos trabalhadores em educação e o fortalecimento de práticas discursivas e sociais na luta pela constituição de direitos que transcendam retóricas pós-eleitorais do tipo *representatividade por delegação de poder* e que possam construir, na alteridade e na diferença dos acentos apreciativos de nossos atores, um novo sentido para a *cidadania* que contemple duas dinâmicas: a do Estado permeando a Sociedade e sendo permeado por ela.

## Diferença e Alteridade no Espaço/Tempo Histórico

O espaço-tempo histórico é o espaço de uma memória discursiva externa articulada ao tempo-espaço da (re)produção e ao tempo-espaço da cidadania (transformação). Para realizarmos nossa análise, partiremos do pressuposto de que as práticas discursivas de nossos atores sociais não podem ser compreendidas isoladas de uma comunidade mais ampla cuja inserção se dá na compressão de tempo e de espaço na história da evolução do capitalismo que lhe é subjacente. Dentro dessa lógica que extrapola a relação discursiva de uma comunidade regional para uma comunidade global, pretende-se desvendar a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem no confronto de formações discursivas que evocam o seu *outro* não apenas de uma memória discursiva interna, mas também externa. Tentaremos, pois, articular o sentido do interdiscurso – produzido no confronto de práticas discursivas de nossos atores sociais, num tempo histórico (a “Nova República”) e num espaço geográfico (Pernambuco) definidos – a outros sentidos constituídos historicamente no curso do desenvolvimento de relações sociais entre os homens, na perspectiva das importantes mudanças que vêm ocorrendo na economia política, na própria transformação das funções do Estado e de seu relacionamento com a Sociedade Civil, da capacitação de classes (ou de frações de classe) para a luta pelos seus interesses, na compressão de tempo e de espaço na evolução do capitalismo em sua versão neoliberal globalizada.



## Democracia e Cidadania: governo popular, Nova República, Estado-nação, globalização

Como pudemos observar ao longo de nossas análises, a eleição de Arraes ao Governo do Estado só foi possível graças a uma composição de alianças, denominada “Frente Popular” – com os setores progressistas e os mais conservadores do estado – estes últimos ligados às “velhas” oligarquias latifundiárias de Pernambuco. Figura mitificada pelas esquerdas brasileiras, particularmente por sua atuação política quando governador de Pernambuco, entre 1963-1964, quando foi deposto e cassado pelo golpe militar, Arraes volta ao poder sob forte expectativa popular, prometendo reeditar o desempenho de seu governo anterior – conforme ilustrado na cartilha divulgada durante sua campanha eleitoral – *O que Arraes vai fazer*. A eleição de Arraes, em 1986, é concretizada, portanto, a partir de um forte apelo à mesma “cultura política” populista do passado”, conforme ilustram seus slogans de campanha: “o povo chegou ao poder”; “os camponeses tiveram seus direitos reconhecidos”; “o povo unido tira Pernambuco do atraso”; “o governo do lado do povo, contra o crime, contra a sonegação”; “o povo avança, a esperança está de volta”, etc (vide Cartilha, Apêndice C) . De fato, Arraes não apenas reedita a velha estratégia política das alianças com as oligarquias do estado, quando de sua primeira eleição, em 1963, como também programas nitidamente clientelistas, como o *Chapéu de Palha*, *Vaca na Corda*, *Luz no Campo*<sup>83</sup>, etc que lhe renderam bons dividendos nas eleições municipais, ampliando suas bases eleitorais no interior do estado. Subsiste, portanto, a idéia paternalista de proteção que vincula o Estado diretamente ao povo. A mesma idéia da relação paternalista e de tutela entre “governante” e “governados” está presente na proposta de Arraes aos professores, por ocasião de uma das greves na educação, de um *acordo político* o qual pressupunha o apoio incondicional às suas ações – mesmo se elas fossem contrárias aos interesses dos professores – em nome de um poder que lhe fora delegado<sup>84</sup> pelas urnas. No entanto, quando as mesmas *forças populares*, que o ajudaram a se eleger, reivindicam a implementação das conquistas democráticas prometidas em campanha eleitoral e, ao mesmo tempo, quando os interesses representados no âmbito do Estado (Governo) se sentem ameaçados em suas prerrogativas sociais, econômicas e políticas, a máquina estatal não vacila em lançar mão de toda a sorte de instrumentos jurídico-institucionais, coercitivos e de repressão, para desmobilizar e bloquear o movimento reivindicatório dos professores, em nome da lei, da ordem e da democracia. Além disso, no plano das conquistas democráticas e da cidadania, o processo de democratização da escola – através da instituição de eleição direta para diretores e vices – bem como a criação de conselhos escolares, jamais se concretizou em função do clientelismo do Governo que utilizava a indicação de cargos para contemplar os interesses políticos das “forças” que o levaram ao poder. O Governo também teve dificuldade em contemplar a reivindicação da ampliação do espaço da cidadania, ancorada no princípio do *direito à participação* na gestão (processo decisório) e no controle da ação governamental (publicização do poder) – o que independia da crise financeira do estado e da recessão brasileira, argumentos utilizados para justificar o arrocho salarial imposto aos trabalhadores.

<sup>83</sup> O *Chapéu de palha*, um programa de renda mínima criado pelo Governo para beneficiar trabalhadores rurais no período da entressafra; *Vaca na Corda*, um programa voltado à distribuição de vacas leiteiras à famílias de agricultores; *Luz no campo*, programa de eletrificação rural.

<sup>84</sup> A ênfase na delegação de poder é uma constante no discurso de Arraes. Francisco Weffort (1996, p. 108) observa que o populismo é um exemplo de democracia delegativa, que é definida como “uma espécie particular de democracia representativa, na qual há uma preponderância de comportamentos e relações delegativas no interior de um padrão institucional definidos pelo sistema representativo”, evidenciando uma preponderância de lideranças personalistas e do voto clientelístico.

Se em nível local, a democratização da escola e das relações entre Governo e trabalhadores encontra dificuldades em concretizar-se devido a uma *cultura populista*, alicerçada, no presente, pelas mesmas alianças entre forças políticas heterogêneas e antagônicas observadas no passado, no plano nacional também não foi diferente. Conforme observam Sampaio e Ferreira (1996, p. 124), “a ‘Nova República’ não propiciou condições favoráveis à democratização do país”, uma vez que foi marcada pela rearticulação e o jogo de interesses das mesmas forças que deram sustentação ao antigo regime militar e que ressurgem na linha de frente do novo governo civil que se instala. Se retrocedermos à história social, política e econômica brasileira, em diversas épocas, iremos observar que ela tem sido marcada por antagonismos de interesses dominantes que se expressam de forma diferenciada. Enquanto que na Europa, e particularmente na França, as políticas sociais são instituídas, no contexto das condições históricas e políticas após a Segunda Guerra Mundial, para proteger os desvalidos de guerra e responder, por um lado, à crítica marxista da chamada “*cidadania burguesa ou formal*” e, de outro, tentar “assegurar os direitos reais dos cidadãos, de dar um conteúdo real à cidadania” (SCHNAPPER, 2000, p. 107), no Brasil, segundo Azevedo (1987), elas vão surgir em momentos de regime de exceção de nossa história – nos quais o exercício dos direitos civis e políticos era limitado – como estratégia de controle social. O Estado Novo (1937 – 1945) – caracterizado por uma ditadura populista instalada por Vargas – e a Ditadura Militar pós-64 são dois exemplos ilustrativos desse processo. É nesse período que são consolidadas as *Leis do Trabalho* (CLT), de inspiração corporativa, as quais davam ao Estado um enorme poder de controle sobre as relações de trabalho<sup>85</sup> e, ao mesmo tempo, são instituídos os mecanismos burocráticos que possibilitaram o surgimento do *peleguismo*, elemento-chave da burocracia sindical populista, através do qual são criados os vínculos dos trabalhadores e dos sindicatos com o aparelho do Estado (IANNI, 1991; SKIDMORE, 1988). Segundo Skidmore (1988), não foi difícil, para os governos que se sucederam na história brasileira, conviver com a estrutura da CLT. Ao contrário, o primeiro Ato Institucional de Castelo Branco foi fortalecer ainda mais os poderes do presidente com vistas à intervenção na política trabalhista: assumiu o controle dos salários, afastou líderes sindicais e suspendeu seus direitos políticos. Em seu Governo, criou-se o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, financiado compulsoriamente por contribuições do empregador e do empregado, não tanto com o intuito de proteger os trabalhadores, mas muito mais de melhorar a rotatividade da mão-de-obra brasileira e responder à crítica dos empresários os quais, segundo Skidmore (1988, p. 127) “se queixavam de que as leis trabalhistas os obrigavam a fazer uso ineficiente da força de trabalho”. Alusão feita à lei de estabilidade que os obrigava a pagar elevadas indenizações à dispensa, sem justa causa, de empregados com mais de dez anos de serviço (SKIDMORE, 1988). Mas foi no Governo de Ernesto Geisel que o chamado *Novo Sindicalismo*<sup>86</sup>, mesmo sendo forçado a operar dentro da estrutura oficial, conseguiu algumas conquistas às suas reivindicações, como cláusulas especiais para o trabalho da mulher grávida, obtidas em tribunais trabalhistas os quais, segundo Skidmore (1988), continuavam operando de forma paternalista.

O contexto político-social brasileiro, no período da Ditadura Militar, é caracterizado, pois, pelo controle das instituições sociais, por limites institucionais e burocráticos do sistema político democrático, pela exclusão dos sujeitos sociais e a incorporação fragmentada das reivindicações populares, aliada à estratégia do controle social, caracterizando o que poderíamos chamar de uma *cidadania regulada*<sup>87</sup>.

<sup>85</sup> A CLT previa o desconto compulsório (de um dia de trabalho) de todos os trabalhadores celetistas em seus contracheques, dinheiro arrecadado pelo Ministério do Trabalho que o repassava aos sindicatos, cujas despesas eram supervisionadas por ele; as eleições sindicais eram fiscalizadas pelo Ministério, ficando a seu cargo validar os resultados e desqualificar candidatos; dirigentes sindicais eram passíveis de remoção pelo Ministério; as disputas trabalhistas eram decididas pelos tribunais do trabalho, o que praticamente tornava as greves ilegais; a lei desencorajava a negociação direta; o salário mínimo era controlado pelo governo, etc (SKIDMORE, 1988, p. 77-78).

<sup>86</sup> Denominou-se de *novo sindicalismo* ao sindicalismo originado no período de declínio da ditadura militar e que defendia melhores condições de vida e trabalho para os assalariados e a democratização do país, enfrentando os regime de exceção. (RODRIGUES, 1999).

<sup>87</sup> Apenas em alguns curtos períodos de nossa história esse panorama foi modificado, a exemplo da década de 50, quando através de ampla mobilização da sociedade em defesa de um projeto nacional-desenvolvimentista, a demanda por reformas de base e de um conjunto de políticas sociais tornava imperativa a ampliação da cidadania (AZEVEDO, 1987).

A superação desse período na década de 80, com a inauguração da *Nova República*, significou, mais uma vez, a retomada lenta e controlada da redemocratização do país. Significou também a construção de um novo discurso enfatizando a democratização e a cidadania o qual esboçava, no imaginário social, um novo projeto político-social para a nação brasileira. O pensamento político, nesse período de transição democrática, foi em grande parte pautado pela convicção da necessidade de reformas estruturais do Estado e de mudanças nas bases de poder que possibilitassem a conjunção de forças capazes de elaborar um novo projeto de desenvolvimento nacional, tendo como objetivo o bem-estar econômico e social da população brasileira (FIORI, 2001). Apesar de alguns avanços terem sido alcançados através da nova Carta Constitucional de 1988, o fato é que a pretendida reforma desenvolvimentista brasileira não vingou, sendo obstruída “pelas mesmas forças de centro-direita que haviam sustentado o desenvolvimentismo conservador dos militares” (FIORI, 2001, p.31).

Analizamos, inicialmente, em breve perspectiva histórica, as questões políticas locais e nacionais que dificultaram o processo de democratização da educação em Pernambuco e da relação entre Governo e os trabalhadores em educação. Vimos também que as lutas pela democracia, em Pernambuco, empreendidas pelo movimento grevista, refletem um longo e contraditório embate de práticas discursivas e sociais no âmbito do Estado e da sociedade, parcialmente intermediado pela Mídia. Tais embates, por sua vez, não apenas revelam os desencontros entre Estado e a Sociedade, mas os interesses de classes sociais expressos através dos diferentes e muitas vezes contraditórios sentidos construídos na alteridade e na diferença dos acentos apreciativos dos atores.

Nesse sentido, na atualidade, os debates sobre o futuro da democracia parecem incidir sobre a constatação de que a democracia representativa tende a ser substituída pela democracia participativa. Esta tendência pode ser justificada, de um lado, pela incapacidade do Estado de atender, de maneira satisfatória, as demandas sociais crescentes da sociedade: “cada um quer participar das vantagens da modernidade, ter acesso ao dinheiro, ao consumo, à saúde, etc, e cada um quer também construir sua própria existência, produzir suas próprias escolhas, ser um sujeito individual” (WIEVIORKA, 2000, p. 31). Esta constatação conduz, muitas vezes, a uma incredulidade dos cidadãos em relação à vontade política dos governantes de resolverem os problemas sociais e aos discursos populistas da classe política em torno dos princípios democráticos e da cidadania abstrata, os quais, somados à inoperância das ações governamentais, os levam a buscarem novas formas de organização e de intervenção sociais. Além disso, há de se considerar as mudanças inerentes a uma nova ordem social, econômica e cultural que se impõem com o fenômeno da globalização e que têm forçado o Estado a se adaptar às novas lógicas econômicas, comerciais e financeiras e a uma revolução técnica que aboliu as distâncias tanto nos territórios nacionais como transnacionais (BADIE, 2000). Nesse contexto, a globalização coloca em cena novos parceiros e novos atores que vão desempenhar um papel importante na concepção de Estado contemporâneo. É o caso dos movimentos organizados da sociedade civil, em geral, e das organizações não-governamentais, em particular, que vão pressionar o Estado para que intervenha na cena mundial – como é o caso da opinião pública internacional (BADIE, 2000). Não obstante, as lutas políticas – que podem ser caracterizadas como movimentos de oposição à globalização – vão se manifestar com mais força a partir da década de noventa, como ilustram as intensas mobilizações grevistas dos trabalhadores ocorridas na França, em 1995, cuja ação coletiva proporcionou a reconstrução de representações de um *pertencimento* a um espaço social mais amplo, tanto em relação ao trabalho assalariado e às hierarquias sociais, como em relação ao poder econômico e político (VAKALOULIS, 1999); ou da mobilização de organizações não-governamentais na cúpula da Organização Mundial do Comércio (OMC) em Seattle (Estados Unidos), em 1999, na qual pleiteava-se uma “regulamentação das trocas mundiais através de

um comércio equitativo, o respeito às regras sociais e ambientais” (LAVILLE, 2000, p. 23). Esse tipo de ação, como observa o autor (LAVILLE, 2000), tinha, como objetivo, a defesa de um desenvolvimento orientado não para a economia de mercado, mas para economias que fossem úteis aos cidadãos. Tais movimentos, apesar das lutas empreendidas nos Estados-nações, têm encontrado dificuldades em desencadear processos de democratização dos centros de poder econômico-financeiro e político em nível transnacional (GÓMEZ, 2000). Contrapondo-se à apropriação da linguagem do discurso dominante, no qual a democracia e a cidadania assumem significado meramente “formal, passivo e funcional”, compatível com a lógica do *mercado global*, esboça-se a possibilidade “de um projeto de democracia cosmopolita” em que a representação e a participação regional e global sejam asseguradas pelas instituições e cujas ações sobre os mais diversos temas (direitos humanos, justiça distributiva, etc) possam se expandir na esfera pública (GÓMEZ, 2000, p. 138). O autor (GÓMEZ, 2000) conclui que o desafio da democracia, na atualidade, consiste em justamente articular e reforçar os processos de democratização de poder nos diversos níveis: local, nacional, regional e global.

Esta parece ser a questão crucial para os Estados-nações e seus respectivos governos na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O embate dialógico instaurado nas práticas discursivas do Governo e do Sindicato evidenciou uma acirrada luta pelo domínio do espaço discursivo com o objetivo de legitimar e fazer prevalecer suas posições de compreensão responsiva em relação aos sobredestinatários *povo/população*. Quem domina o espaço também pode dominar a política do lugar, diria Harvey (1998). A luta de classe que se explicita através do embate das práticas discursivas de nossos atores, é um espaço simbólico e a greve, o lugar, sua “sede do ser” (HARVEY, 1998, p. 234). Por outro lado, essa luta pelo espaço discursivo, para legitimar e fazer prevalecer posições de compreensão responsiva, situa-se não apenas num tempo cronologicamente datado (o movimento grevista instaurado no período de 1987-1990), mas é atravessada por uma temporalidade histórica: ambos os discursos são perpassados por uma memória discursiva histórica, enquanto estratégia de atualização e de legitimação de discursos. Assim, ao mesmo tempo em que, de um lado, o Governo Arraes induz a produção de um espaço *discursivo-democrático controlado*, através do apelo à memória discursiva dos trabalhadores do poder de representação que lhe fora delegado pelas urnas, os trabalhadores em educação pressionam o Governo/Estado pela transformação desse espaço em um espaço *discursivo-democrático ampliado* através da contraposição, ao discurso do Governo, de diferentes acentos apreciativos acerca da dimensão de democracia pretendida pelos trabalhadores para a educação pernambucana: a participativa. Embora sendo portadores de posições de compreensão responsiva distintas<sup>88</sup>, Governo e Sindicato utilizam estratégia discursiva semelhante na produção de seus discursos: a recorrência à memória discursiva histórica através da evocação do *povo/população* no espaço de interlocução<sup>89</sup>. Em relação a *povo*, trata-se de uma categoria supra-histórica que constrói, pela diferença e alteridade das posições de compreensão responsiva de nossos atores, práticas discursivas e sociais distintas e contraditórias. Contradição que não se reduz ao confronto de interesses políticos e econômicos formados no curso do seu relacionamento discursivo e social. Referimo-nos aqui ao caráter histórico da contradição (MARTINS, 1996) que pressupõe um desencontro de duas temporalidades: de um tempo errático (GURVITCH, 1964) e de incertezas, no qual o *Estado-nação Brasil* e a *sociedade brasileira* são marcados por um processo de transição político-econômica-social, em que prevalece o presente (crise econômica, recessão, movimentos grevistas de trabalhadores); e de um tempo cíclico, (GURVITCH, 1964) no qual passado, presente e futuro são projetados uns nos outros, acentuando-se a continuidade de um Estado brasileiro autoritário, a prevalência das mesmas estruturas sociais e políticas arcaicas, remanescentes de oligarquias latifundiárias e do populismo político regionais do passado aos quais se contrapõem, no presente, o movimento grevista dos trabalhadores em educação de Pernambuco em suas lutas pela democracia e pela cidadania nas quais são projetadas expectativas utópicas de transformações.

Os dados analisados neste estudo nos possibilitaram ainda fazer algumas inferências conclusivas. Para entendermos melhor essa questão, partimos do pressuposto de que o espaço da (re)produção é o espaço no qual se desenvolvem relações sociais de produção, envolvendo não apenas força do trabalho, exploração, mas também uma *força de trabalho lingüístico*. Vimos também que tais práticas, ao expressarem a materialização de interesses políticos e econômicos de nossos atores, podem contribuir tanto

---

<sup>88</sup> Tais posições são diferentes do ponto de vista político, se considerarmos as diferentes formas de representação que Governo e Sindicato têm da democracia: os primeiros defendendo a idéia que reduz a participação popular ao voto (democracia representativa) e os segundos pleiteando uma ampliação da idéia de representatividade (democracia participativa) que inclua a participação popular naquelas decisões governamentais que lhes digam respeito – o que implicaria uma radical redefinição e ampliação do campo político.

<sup>89</sup> O espaço de interlocução é entendido aqui como um espaço de “luta de discursos” (RODRIGUES, A.D., 1995).

para politizar ou despolitizar as relações sociais na produção de discursos. No caso específico dos exemplos analisados em torno dos sobredestinatários *povo/população*, observou-se que o embate dialógico pelo domínio do espaço discursivo, travado entre nossos atores, é de natureza política e econômica. De um lado, observou-se que a produção de práticas discursivas, pelo Sindicato, reivindicando os direitos de participação dos trabalhadores em educação naquelas decisões governamentais que diziam respeito a seus interesses de classe, representou um esforço para politizar o espaço de produção, tanto do ponto de vista simbólico, através de uma ampliação da compreensão responsiva da categoria acerca do significado da *democracia*, como prático, em direção a uma transformação das relações sociais de base política entre Estado e trabalhadores no que diz respeito à possibilidade de uma *participação efetiva na gestão governamental*. Da parte do Governo, observou-se um esforço contrário, no sentido de despolitizar o espaço de produção de discursos, ao desconsiderar a proposta de discussão do Sindicato de uma maior participação no processo de gestão administrativa, para fechar questão em torno do argumento da legitimidade de um poder eleito para decidir. Ainda que às práticas discursivas que os trabalhadores opuseram às práticas discursivas do Governo, e vice-versa, não correspondessem mudanças concretas em suas relações político-econômicas, o fato é que, ao evocarem um discurso *progressista e a favor das causas populares*, situado numa memória discursiva histórica – memória essa sempre tão enfatizada por Arraes em seus discursos políticos durante sua campanha eleitoral de 1986 para o Governo do Estado – os trabalhadores em educação colocaram em evidência não apenas as contradições entre as práticas discursivas de seu primeiro (1963) e segundo (1987) governos e suas práticas sociais, mas também o uso ideológico populista da categoria histórica *povo* bem como seus efeitos de sentido no embate dialógico das práticas discursivas de ambos os atores: a compreensão contraditória do princípio da democracia.

Por conseguinte, se no âmbito da conquista dos interesses sociais (político-econômicos) dos trabalhadores em educação, as mudanças foram insignificantes, a luta entre o movimento grevista dos trabalhadores em educação e o Governo Arraes favoreceu a capacitação organizativa e política dos trabalhadores que teve como resultado, em 1990, a criação de um sindicato único em Pernambuco (Sintepe). Além disso, há de se considerar também de que foi através das lutas produzidas no âmbito das práticas discursivo-dialógicas de nossos atores no espaço público que os seus respectivos interesses se formaram, puderam ser expressos e confrontados. É no domínio do espaço (físico e simbólico) que as práticas discursivas de nossos atores são produzidas, reproduzidas e transformadas. Constatação que nos leva a indagar sobre a relatividade da força da linguagem enquanto uma forma de trabalho lingüístico no processo da mudança e da transformação social. Em relação a essa questão, que toca os estreitos limites e possibilidades da produção de espaço discursivo e das mudanças em sua organização poderem atuar como meio de redistribuição do poder político-social e de mudanças nas condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, relembramos uma passagem de um texto de Harvey (1998). Nela, ao sugerir que se existisse uma linguagem independente (ou semiótica) do tempo/espaço, poderíamos abandonar a problemática social e investigar mais diretamente as propriedades de espaço-tempo como meios de comunicação autônomos, o autor insiste em que o tempo e o espaço – e no tocante a elas, a linguagem – não podem ser compreendidos independentemente da *ação social*. (Harvey, 1998). Nesse sentido, há de se considerar que existem inúmeras relações de forças sociais, políticas e econômicas que *agem* nos diversos espaços – local, regional, nacional, mundial – e que, ao fazê-lo, se confrontam com as relações de força contrapostas pelos movimentos organizados da sociedade civil. Entre elas, a greve, que historicamente tem caracterizado a ação sindical. E é a tensão e o conflito entre tais forças que fazem com que as diferenças e as contradições existentes no tecido social, como sugere Lefebvre (1974), não sejam anuladas.

O que está em pauta, portanto, são os limites e as possibilidades da democratização do Estado –

uma questão que precisa ser inserida numa agenda de discussão que incluía desde questões locais, regionais e nacionais àquelas de âmbito global; a redefinição dos instrumentos e das estratégias de luta dos trabalhadores para uma ação sindical mais eficaz; o papel da Mídia para a construção de um espaço público democrático.

Em nível local, a relação estabelecida entre Governo-Sindicato, intermediada pela Mídia, no período de 1987-1990, não obstante os temas que emergiam de suas práticas discursivas – democratização, cidadania e transformação – não favoreceu a ampliação da democracia no sentido de possibilitar a participação dos trabalhadores na esfera da administração pública: (1) na definição de critérios de representação na gestão pública; (2) na definição de diretrizes e na formulação de políticas públicas; (3) na decisão da distribuição e dos investimentos dos recursos públicos para a educação – o que poderia ter representado uma possibilidade real de ampliação do espaço público, ou seja, um espaço onde o cidadão pudesse exercer o controle democrático das instituições. Evidência contrária foi a relação conflituosa entre Governo e trabalhadores em educação observada ao longo de todo o período em questão e as insignificantes conquistas de interesses políticos e econômicos obtidas. A ampliação da cidadania implicaria, necessariamente, a construção de um novo pacto social entre Governo (Estado) e Sindicato (sociedade civil organizada) – que contemplasse também uma melhor justiça distributiva – o qual, conforme pudemos observar ao longo de nossas análises, não se concretizou. Além disso, não foi possível superar, na Nova República, as dificuldades políticas remanescentes de um Estado autoritário e populista aliadas à crise do Estado-nação e à marcha inexorável do Capitalismo em sua versão globalizada. Como sugere Harvey (1998, p. 218), “o capital continua a dominar, e o faz, em parte, graças ao domínio superior do espaço e do tempo, mesmo quando os movimentos de oposição obtêm por algum tempo o controle de um lugar particular”. Muito embora as “alteridades” e “resistências regionais” possam “florescer em algum lugar particular”, são submetidas ao poder que o capital detém “sobre a coordenação do espaço fragmentado universal e da marcha do tempo histórico global do capitalismo” Harvey, 1998, p. 218).

Quanto à ação sindical, através da instauração de um intenso movimento grevista – inclusive com manifestações de rua e em praça pública – muito embora tenha conseguido, algumas vezes, o controle do lugar, com a adesão dos professores e a paralisação da rede pública de escolas em todo o estado de Pernambuco, não conseguiu mobilizar de fato uma *opinião pública*<sup>90</sup> – reunindo professores, pais, alunos, população em geral e a Mídia – favorável ao movimento grevista e que pudesse exercer pressão sobre o Governo (Estado) para contemplar os interesses dos trabalhadores em educação. Evidência disso foi que as vozes introduzidas no espaço de interlocução midiático restringiram-se apenas a um número limitado de locutores que representavam os dois atores diretamente envolvidos, Governo e Sindicato. Há necessidade, pois, de se repensar a ampliação do espaço público de livre debate para além do Sindicato e da Mídia, a começar pela própria Escola, Conselhos Escolares e Associações de Pais, etc. Uma pré-condição para que isso pudesse ter ocorrido seria a criação dos Conselhos Escolares, reivindicada pelo Sindicato, mas não contemplada pelo Governo Arraes – o que demonstrou a dificuldade do Governo em instituir canais democráticos de livre debate em sua gestão. Além disso, é preciso também que o Sindicato estabeleça uma relação institucional com os meios de comunicação de massa, o que pressupõe

---

<sup>90</sup> Para Habermas (1993, p. 259) é difícil definir exatamente a *opinião pública*. O que se pode fazer é “isolar certas tendências as quais, em determinadas condições, contribuem para a sua formação”. Para ele, o caráter mais ou menos público de uma opinião pode ser revelado a partir das respostas às seguintes perguntas: “em que medida esta opinião é formada a partir da *Publicidade* interna das organizações, aproximando o público de seus membros? Qual a amplitude da comunicação entre a *Publicidade* interna de uma organização e uma *Publicidade* externa que se forma na relação, de caráter <<publicista>> e controlada pelas mídias, entre as organizações sociais e as instituições do Estado?”

uma assessoria de comunicação competente que desenvolva ações estratégicas no sentido de acompanhar rigorosamente as informações veiculadas pela Mídia, mantendo, ao mesmo tempo, canais de interlocução permanentes com os jornalistas em relação à questões que digam respeito aos interesses da classe trabalhadora, à educação e à sociedade.

Quanto ao papel da Mídia, este consistiu muito mais em articular um jogo de poder na alteridade que constrói, ao inserir inúmeras vozes no discurso, e definir posições enunciativas e os papéis ocupados por cada um dos atores sociais envolvidos no espaço de interlocução do que propriamente captar e dar visibilidade aos interesses coletivos de ambos os atores, ampliando o debate com a troca de argumentos racionais em torno de questões substanciais do movimento grevista e da educação no estado, favorecendo o pluralismo de opiniões. Constatação que foi reforçada pelos dados quantitativos observados – relativos ao tratamento dispensado pela Mídia a diversos temas – os quais apresentaram, em sua quase totalidade, uma tendência marcadamente negativa em relação à escala de pesos. Essa negatividade reflete, conforme já vimos anteriormente em nossas análises, uma certa instabilidade na produção discursiva, ou seja, na forma como os múltiplos, diferentes e contraditórios sentidos são produzidos e veiculados pela Mídia ao público-leitor em função dessa pulverização de atores sociais e de suas respectivas comunidades discursivas nas quais se inscrevem interesses políticos e econômicos distintos e contraditórios. Ao organizar o espaço de interlocução entre diversas comunidades discursivas que lhes são exteriores, a Mídia instaura uma produção discursiva própria, com características particulares e, assim sendo, constitui-se, ela própria, não só em uma comunidade discursiva distinta e à parte, mas também constrói em seu entorno uma memória discursiva midiática. Daí que o *corpus discursivo* do arquivo institucional da Mídia ter nos permitido observar as características e as formas do intercurso social pelo qual o significado é realizado: a articulação sócio-discursiva inscrita nas condições de produção e de circulação temática dos sentidos dos discursos sobre o movimento grevista no espaço de uma memória discursiva histórica. Todas as considerações feitas em relação ao arquivo institucional da Mídia nos levam a concluir que as relações de poder (no presente estudo, sobretudo de poder político) que subjazem as condições de produção e de circulação temática dos discursos conduzem à produção de práticas discursivas controladas pelo espaço público midiático.

A redefinição do papel da Mídia para a construção de um espaço público mais democrático conduz necessariamente a uma reflexão sobre quais os limites desse espaço. Para Wolton (1997, p. 164), a ampliação do espaço público nos leva a repensar, antes de tudo, os seus limites, considerando-se que, na atualidade, “*fala-se de tudo no espaço público* até mesmo de problemas privados. E o risco que se corre é o de confundir o espaço público, enquanto lugar de trocas de argumentos racionais, com um espaço utilizado como um simples lugar de livre expressão, sem hierarquia e normatividade (WOLTON, 1997, p. 168). Se foi graças ao princípio da *igualdade* que o espaço público pode se constituir, o preço pago pela “constituição desse imenso espaço discursivo acessível a todos e, sobretudo, compreensível a todos” foi a “racionalização e a redução do número de discursos e de referências” (WOLTON, 1997, p. 168). Se, por um lado, o ideal democrático era o de reduzir as hierarquias e as distâncias, de outro, acabou por estreitar a coabitação do número de sistemas de valores e de referências: daí a necessidade de se introduzir outros sistemas de valores, como por exemplo, a *tolerância* (WOLTON, 1997). A *igualdade* pode muitas vezes vir a se transformar no *conformismo* e, depois, no *modelo padrão* (WOLTON, 1997). Não obstante, na escolha democrática – segue dizendo – nem sempre a maioria tem razão. Para ela (WOLTON, 1997, p. 168), “a questão é saber se o espaço público deve continuar como um espaço de expressão e mediação, e, portanto, de conflitos, entre as representações e os símbolos contraditórios, ou se a legitimidade crescente do paradigma democrático reforça o tema do espaço público como lugar

normativo”. Para a autora (WOLTON, 1997, p. 168), o espaço público democrático não pode ser o árbitro do conjunto de situações sociais, sugerindo que “a *separação das ordens simbólicas* e a aceitação da existência de hierarquias entre as diferentes funções não são incompatíveis com o modelo democrático”. Para sustentar sua posição, argumenta que, na história social, observa-se uma tendência a reduzir a importância das diversas *comunidades parciais*<sup>91</sup> que nela coexistem em função da construção de um espaço público universal o qual foi palco de diversas batalhas: pela liberdade e igualdade dos cidadãos, pela justiça econômica, pela redução das desigualdades sociais, etc. De fato, o espaço público, assim constituído, representou, na verdade, uma vitória contra os poderes dessas comunidades que decidiam as regras e os valores morais para o conjunto da sociedade (WOLTON, 1997). Isso significa que a perda de autonomia e poder destas comunidades correspondeu ao fortalecimento e a ampliação do espaço público. Não obstante, a *relação de força* entre o *espaço público* e as *comunidades parciais* não deixou de existir. Apenas que essa relação de força inverteu-se de tal forma a ponto de tais comunidades não possuírem mais autonomia para gerirem seus próprios sistemas de referências e símbolos, estando submissas às regras do espaço público (WOLTON, 1997). Nesse sentido, a questão que se coloca é se uma sociedade deve ser norteada por um único sistema de valores. Não se trata aqui, como sugere a autora (1997, p. 170), simplesmente do “livre direito de expressão de cada uma destas comunidades, mas do lugar destinado a esses sistemas simbólicos heterogêneos *em relação* às regras democráticas dominantes do espaço público”. Da hegemonia do espaço público democrático teria resultado uma sociedade *mediatizada* ao invés de *mediada* pelas diversas comunidades parciais – quando a “mídia não substitui a mediação humana, ou seja, o conjunto de contratos, ritos e códigos indispensáveis à comunicação social e à vida cotidiana” (WOLTON, 1997, p. 170) Limitar, pois, a extensão desse espaço público democrático mediatizado significa restabelecer o lugar e a legitimidade de outros sistemas de valores, “evitando o empobrecimento da esfera pública” (WOLTON, 1997, p. 172).

Outra questão abordada por Wolton (1997) são as difíceis relações entre expressão, comunicação (informação) e ação. Historicamente, diz a autora (WOLTON, 1997), a luta democrática tem se pautado pelo reconhecimento da importância da comunicação, da expressão das opiniões dos atores, para a política democrática. Nesse sentido, muito embora a “liberdade de expressão” dos atores tenha colocado em circulação um certo número de temas no espaço público midiático, isso não representou necessariamente uma *opinião pública* assim como não implicou em qualidade da informação veiculada ao público-leitor. Ao contrário, o que se constatou foi uma redução do número de pontos de vista em confronto dialógico os quais foram limitados a dois atores: Governo e Sindicato. Isso significa que a Mídia, ao selecionar a opinião desses dois atores, excluiu a de outros.

O modelo democrático, segundo Wolton (1997, p. 177), ainda foi pautado pela idéia de que “a informação é a condição da ação”, ou seja, é a informação que permite ao cidadão “compreender o mundo, emitir uma opinião sobre ele para, em seguida, agir através do voto”. No entanto, a prática social tem demonstrado que o simples acesso à informação não nos capacita, por si só, a agir. Diariamente somos informados pelos meios de comunicação de massa dos desmandos dos governos e da classe política, da corrupção institucionalizada, da violência urbana, do desemprego, da fome, etc e nos sentimos cada vez mais impotentes para agir. Mesmo considerando que a sociedade organizada – as associações, os sindicatos, os movimentos sociais em geral – ainda propiciem, ao cidadão, um espaço de ação, esta ação tem um alcance muito limitado. Parece-nos, pois, que, em relação a ampliação da democracia e do espaço público democrático, um dos problemas centrais a ser equacionado parecer ser o da *ação*

<sup>91</sup> Por comunidades parciais Wolton (1997, p. 169) entende as comunidades religiosas, científicas, médicas, militares, artísticas, etc.

*política*. Numa sociedade em que predomina o discursivo e o deliberativo, não seria o caso de “introduzir a alteridade, no tocante à capacidade de *ação*, e não do discurso” (?) – nos provoca Wolton (1997, p. 184).

O *espaço público de livre debate* não se limita, necessariamente, ao espaço midiático. Ele é um espaço fragmentado que dá lugar à existência de muitos outros espaços públicos ligados às diversas esferas da vida social (profissional, associativa, sindical, popular, etc). É Wolton (1997, p. 357) que novamente volta a nos instigar com as seguintes perguntas: o *outro* seria mais facilmente acessível através dos meios de comunicação de massa (?); em que medida elas “permitiriam uma comunicação mais autêntica” (?); e o que fazer “para que as múltiplas situações interativas não se reduzam a <<solilóquios interativos>>”(?). Às quais conclui: “preservar o *lugar* do outro na comunicação significa deixar a possibilidade a uma certa referência exterior de existência” (Wolton, 1997, p. 358).

# Bibliografia

- AMORI, Marília. (1996) *Dialogisme et Altérité dans les Sciences Humaines*. Paris: L'Harmattan.
- APENOPE em poucas linhas. (1988). Recife: Apenope. p.1-3. Mimeografado.
- ARRAES, Miguel. (1997) *Miguel Arraes: pensamento e ação política*. Apresentação de CALLADO, A.; PEREIRA, J.; CORREYA, J.; CARRERO, R.; LEITÃO, R.; CAMPOS, V. C. (Org.). Rio de Janeiro: Topbooks.
- ARROYO, Miguel G. (2000). Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. (Org.). *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, p. 31-80.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982). Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, v. 26. p. 91-151.
- \_\_\_\_\_. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos lingüísticos*. Campinas: Unicamp. p. 25-42.
- AZEVEDO, J. L. (1987). As políticas sociais e a cidadania no Brasil. *Educação e Sociedade*, n. 28, São Paulo: Cortez, p. 93-105.
- BADIE, Bertrand. (2000). L'État-nation, un acteur parmi d'autres? *Label France*, [S.l.] 38, p. 12-14.
- BAKHTIN, MIKHAIL (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. do russo de Daria Olivier. [S.l.], Galimard.
- \_\_\_\_\_. (1929/1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. Trad. do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1929/1997a) *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Trad. direta do russo de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1979/1997b). *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BENSUSSAN, Gérard; LABICA, Georges. (1982/1999). *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris: Quadrige-PUF.
- BIHR, Alain. (1989). *Entre bourgeoise et prolétariat. L'encadrement capitaliste*. Paris: Harmattan.
- BOBBIO, Norberto. (1984/1997). *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. 6. ed. Trad. do italiano de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1985/1999). *Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política*. 7. ed. Trad. do italiano de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra.
- BOITO, Armando. (1991). *O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*. Campinas: Unicamp. São Paulo: Hucitec.
- BRAIT, Beth. (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp. p. 91-104.
- BOUTET, Josiane. *Construire le sens*. Berlin/Frankfurt, Peter Lang, 1997.
- CAMLONG, André. (1996). *Méthode d'analyse textuelle et discursive*. Paris: Ophrys.
- CASTRO, Nadya Araújo; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. (1997). Movimento sindical e formação de classe – elementos para uma discussão teórico-metodológica. In: SIQUEIRA, D. E.; POTENGY, G.F.; CAPPELLIN, P. (Org.). *Relações de trabalho, relações de poder*. Brasília: UnB. p. 47-72.
- CAVALCANTI, Paulo. (1986). *Arraes, breve história de um governo popular*. [S.l.], Edições Pirata.
- CHESNAIS, François. (1998). *A mundialização financeira*. São Paulo: Xamã.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes *Travailler*, [S.l.], 4, p. 7-42.
- CORCIONE, Domingos. Elementos para a reconstrução da história do movimento sindical brasileiro (1848-1989). (1991). Recife. 63 p. Texto datilografado
- CUNHA, Luís Antônio; GÓES, Moacyr de. (1989). *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DAHLET, Patrick. (1997). Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp. p. 159-177.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO (1989). Arraes prioriza a Zona da Mata como fez em 1963. Recife, Pernambuco, 21.05, p. 13.
- DUCROT, O. (1987). *O dizer e o dito*. Rev. Técnica da trad. de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes.
- FAÏTA, Daniel. (2001). L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine. [S.l.] *Travailler*, 6, p. 3-30.
- FAIRCLOUGH, Norman. (1992). *Discours and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FIORI, José Luís. (2001). *Brasil no espaço*. Petrópolis: Vozes.
- FIORIN, José Luiz. (1996). O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR. p.127-164.

- FOLHA Sindical. (1986). Arraes quer autonomia sindical. Recife, agosto, p. 3.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours*. Essai sur l'interprétation. Paris, Harmattan, 1998.
- GADOTTI, Moacir. (1992/2000). *Escola Cidadã*. 6. ed. São Paulo: Cortez. v. 24. (Coleção Questões de nossa época).
- GIDDENS, Anthony. (1990/1991). *As conseqüências da modernidade*. 2. ed. Trad. do inglês de Raul Fiker. São Paulo: Unesp.
- GOMES, Wilson. (1995). *Theatrum politicum 1. A encenação política na sociedade dos mass mídias*. In: BRAGA, J. L.; PORTO, S.D.; NETO, A. F. (Org.). *A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política*. Rio De Janeiro: Diadorim. p. 69-96.
- GÓMEZ, José Maria. (2000). *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis: Vozes.
- GURVITCH, G. (1964) *The spectrum of social time*. [S.l.], Dordrecht.
- HABERMAS, Jürgen (1962/1993). *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimmension constitutive de la société bourgeoise*. Trad. do alemão por Marc B. de Launay. Paris: Payot.
- HABERMAS, Jürgen. (1988). Vingt ans après: la culture politique et les institutions. [S.l.] *Le débat*. septembre-octobre, p. 170.
- HARVEY, David. (1989/1998). *Condição Pós-Moderna*. 7. ed. Trad. do inglês de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola.
- HUGON, Philippe; KÉBABDJIAN, Gérard; LÉVY, Jacques. (1999). *Mondialisation*. Paris: Karthala.
- IANNI, Octavio. (1991). *A formação do Estado Populista na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1987/1994). *O colapso do populismo no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1993/1995). *O labirinto latino-americano*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- JACOBI, Pedro. (2000). *Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania*. Rio de Janeiro: FGV.
- JODELET, Denise. (1988). A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A (Org.) *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes. p. 47-67.
- KOSMINSKI, Ethel V.; ANDRADE, Margarida M. (1996). O Estado e as classes sociais. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec. p. 51-70.
- LAVILLE, Jean-Louis. (2000). De nouvelles formes de citoyenneté. *Label France*, [S.l.], 39, p. 22-23.
- LEFEBVRE, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (1977). *De l'État*, tome III, Le mode de production étatique. Paris: Union Générale d'Éditions..
- MAINGUENEAU, Dominique. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- \_\_\_\_\_. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- \_\_\_\_\_. (1987/1993) *Análise do discurso. Novas Tendências*. 2. ed. Trad. do francês de Freda Indursky. Campinas: Pontes Editores.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- MARTINS, José de Souza. (1996). As temporalidades da história na dialética de Lefebvre. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec. p. 13-23.
- MICHAELIS. (1998). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- NORONHA, Eduardo. (1991). A explosão das greves na década de 80. In: BOITO, A. (Org.) *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RELATÓRIO do 4º. Encontro Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco. (1987). Recife: Apenope, p. 3, 5.
- RIEFFEL, Rémy. (2001). *Sociologie des médias*. Paris: Ellipses.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. (1995). A relevância e a atualidade dos processos interlocutivos. In: BRAGA, J.L.; PORTO, S.D.; NETO, A. F. (Org.). *A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Diadorim. p. 39-53.
- RODRIGUES, Iram Jácome. (1999). A trajetória do Novo Sindicalismo. In: RODRIGUES, I. J. (Org.). *O novo sindicalismo vinte anos depois*. Petrópolis: Vozes, p. 73-94.
- ROUSTANG, Guy; LAVILLE, Jean-Louis; EME, Bernard; MOTHÉ; Daniel; PERRET, Bernard. (1996/2000). *Vers un nouveau contrat social*. Paris: Brouwer.
- RUBIM, Antônio Albino C. (1995). *Media, Política e Eleições Brasileiras de 1989 e 1994*. In: BRAGA, J. L.; PORTO, S. D.; NETO, A. F. (Org.). *A Encenação dos Sentidos. Mídia, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Diadorim. p.111-123.
- SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; FERREIRA, Rosilda Arruda. (1996). *Democratização, Cidadania e Transformação: as Utopias do Governo Arraes*. João Pessoa: Universitária UFPb; Recife: Universitária UFPE.
- SANTOS, Boaventura de Souza. (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós- modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SCHNAPPER, Dominique (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* [S.l.], Galimard.
- SCHÜRMAN, Betina. (1998). *Sindicalismo e Democracia. Os casos do Brasil e do Chile*. Brasília: Universidade.
- SKIDMORE, Thomas. (1988). *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Trad. do Inglês por Mário Salviano Silva. São Paulo: Paz e Terra.
- SOARES, Edla de Araújo Lira. (1997). Avaliação de rede e gestão democrática da política educacional. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Org.) *Avaliação educacional e currículo*. Recife: Universitária da UFPE. p. 17-24.

- SOUZA, Geraldo Tadeu. (1999). *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas.
- STEDILE, João Pedro (2000). Comentários. In: OLIVEIRA, F., STEDILE, J. P., GENOINO, J. (Org.) *Classes sociais em mudança e a luta pelo socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- TESE n. 2. Democracia e Luta. (1988). In: *I Encontro Estadual dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco*.. Recife: Apenope. p. 3-9. Mimeografado
- TESE. Unir para avançar na luta. (1990). In: *Congresso de Unificação dos Trabalhadores em Educação*.. Recife: APENOPE, CPP, ACOPE, ASSUEPE, Coordenação dos servidores Administrativos. p. 1-5. Documento impresso.
- TODOROV, Tzvetan. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil.
- VAKALOULIS, Michel. (1999). Antagonisme et action collective. In: VAKALOULIS, M. (ORG.). *Travail salarié et conflit social*. Paris: Presses Universitaires de France. p. 221-248.
- VITO, Giannoti; NETO, S. (1990). *CUT por dentro e por fora*. Rio de Janeiro: Vozes.
- WEFFORT, Francisco. (1986). *O populismo na política*. Brasília: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1992/1996) *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras.
- WIEVIORKA, Michel. (2000). Les métamorphoses de la démocratie. *Label France*, [S.l.], 38, p. 30-31.
- WOLTON, Dominique. (1991).. Les contradictions de l'espace public médiatisé. *Hèrmes*, n. 10. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique. p. 95-103.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Penser la communication*. [S.l.] Flammarion.
- WRIGHT, Erick Olin. (1982). *Agency and class interest*. Madison: University of Wisconsin.

