

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

AGNALDO DAMASCENO PEREIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS E SEU IMPACTO NO
PLANO DE CARREIRA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
(2003-2014)**

**UBERLÂNDIA-MG
2015**

AGNALDO DAMASCENO PEREIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS E SEU IMPACTO NO
PLANO DE CARREIRA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
(2003-2014)**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profª. Dr. Sarita Medina da Silva

**UBERLÂNDIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436p
2015

Pereira, Agnaldo Damasceno, 1978-

As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2003-2014) / Agnaldo Damasceno Pereira. - 2015.

159 f.

Orientadora: Sarita Medina da. Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Política e educação - Teses. 4. Educação - Minas Gerais - História - 2003-2014. - Teses. I. Silva, Sarita Medina da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.

AGNALDO DAMASCENO PEREIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS E SEU IMPACTO NO
PLANO DE CARREIRA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
(2003-2014)**

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Sarita Medina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Professor Dr. Aldo Duran Gil
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Professora Dra. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba - UNIUBE

UBERLÂNDIA
2015

AGRADECIMENTOS

À minha mãe MARTA que, com todo esforço e dedicação, soube passar a seus filhos os valores mais fundamentais para constituição de um ser humano, que anseia justiça social e respeito ao próximo.

A minha companheira e camarada MARA, que soube com tanta solidariedade me apoiar e contribuir, tanto nas revisões como nas interlocuções. Mas, principalmente, como mulher trabalhadora consciente e crítica, exemplo admirável de pessoa que, apesar de tantas dificuldades e opressões da sociedade machista, consegue enfrentar com coragem e mostrar, apesar disso, toda a beleza humana.

Aos meus irmãos, companheiros de uma vida e compartilhadores de infindáveis experiências que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, em especial à minha irmã ADRIANA que sabe, de um modo particular, a fórmula certa da solidariedade e da justiça social.

Particularmente, a minha orientadora SARITA que, com grande experiência, soube me conduzir nessa trajetória nova e complexa, me ensinando com a dose certa de solidariedade e rigor a controlar as euforias e imprecisões, próprias de um pesquisar debutante, que sou.

A todos os meus amigos e camaradas, especialmente ao GUSTAVO (Birú), pelas interlocuções, indicações e ajuda que propiciaram um fortalecimento da teoria e da convicção epistemológica adotada nesse estudo.

Ao movimento operário, comunista e popular, a nossas lutas diárias e históricas que são a matéria bruta de inspiração deste pequeno trabalho.

Um agradecimento a todos os trabalhadores, em especial aos da educação estadual de Minas Gerais, matéria prima desse estudo.

Aos meus camaradas do programa de mestrado e do curso de Direito que me apoiaram e contribuíram irrestritamente para o desenvolvimento desse trabalho.

Àqueles meus professores que honraram sua função social como críticos incansáveis dos problemas de nossa sociedade, e aos poucos que mantiveram uma coerência prática com a teoria que defendiam nas salas de aula.

Um agradecimento especial ao professor e camarada ALDO DURAN GIL, principal responsável pela adoção da corrente althusseriana, ao professor GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX e a professora SÁLUA CECÍLIO que se dispuseram a compor esta Banca de Defesa de Mestrado, em seu dois momentos (Qualificação e Defesa).

Um agradecimento e uma saudação de honra ao professor e intelectual consagrado DÉCIO AZEVEDO MARQUES DE SAES, pela imensa contribuição teórica e metodológica, intelectual que é para muitos e, certamente, para mim, uma referência teórica fundamental.

Um agradecimento a todos os meus parentes, tios, tias, primos e primas, em especial, a minha tia ILMA, pessoa única de alma libertária.

Por fim, reconheço a importância da Bolsa de Estudo oferecida pela CAPES, essencial para elaboração desse trabalho de Mestrado.

A Internacional

[...] Bem unido façamos,
Nesta luta final,
Uma terra sem amos
A Internacional

O Crime do rico a lei o cobre,
O Estado esmaga o oprimido.
Não há direitos para o pobre,
Ao rico tudo é permitido.
À opressão não mais sujeitos!
Somos iguais todos os seres.
Não mais deveres sem direitos,
Não mais direitos sem deveres!

Bem unido façamos,
Nesta luta final,
Uma terra sem amos
A Internacional

Abomináveis na grandeza,
Os reis da mina e da fornalha
Edificaram a riqueza
Sobre o suor de quem trabalha!
Todo o produto de quem sua
A corja rica o recolheu.
Querendo que ela o restitua,
O trabalhador só quer o que é seu!

Bem unido façamos,
Nesta luta final,
Uma terra sem amos
A Internacional [...]

Eugéne Pottier e Pierre Degeyter

“É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas.”

Marx, *Crítica a filosofia do direito de Hegel*

“Sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário. Não seria demasiado insistir sobre essa ideia em uma época, onde o entusiasmo pelas formas mais limitadas da ação prática aparece acompanhado pela propaganda em voga do oportunismo.”

Lenin, *Que fazer?*

RESUMO

Tomando como base a abordagem teórica sobre a estrutura e o funcionamento do modo de produção capitalista à luz da perspectiva marxiana de Althusser, Poulanzas e Saes, o objetivo do presente trabalho é descrever e analisar o processo de implantação do plano de carreira dos trabalhadores da educação pública estadual de Minas Gerais, no contexto das políticas educacionais neoliberais implementadas no período 2003-2014. Este estudo se valerá das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental; para tanto, procuraremos, num primeiro momento, estabelecer a correspondência desse peculiar modo de produção (capitalista) e o Estado Burguês, buscando compreender sua estrutura jurídico-política, caracterizada pelo direito e o burocratismo burguês, destacando a importância do aparelho de Estado para o condicionamento das ideologias e suas estruturas para prescrição das práticas sociais. No segundo momento, apresentaremos com as ideologias preponderantes sobre a escola aparecem na forma de discurso e práticas legais e governamentais na sociedade atual. Finalmente, buscaremos entender a aplicabilidade da teoria estudada na realidade concreta, das políticas públicas educacionais implementadas em Minas Gerais, sob a ótica governamental do Estado democrático, modernizado e eficiente, em contraposição aos interesses do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (Sind-UTE/MG). Assim, podemos concluir que nosso objeto de trabalho é analisar as políticas educacionais do Estado burguês, focando no plano de carreira, no contexto de Minas Gerais, no período de 2003 a 2014, e suas implicações sociais, políticas e econômicas para os trabalhadores da educação estadual mineira e para a sociedade atual.

Palavras-chave: Estado, plano de carreira, estrutura jurídico-política

ABSTRACT

Based on the theoretical approach on the structure and functioning of the capitalist mode of production in the light of the Marxian perspective of Althusser, Poulanas and Saes, the objective of this study is to describe and analyze the career path of the deployment process of education workers public state of Minas Gerais, in the context of neoliberal educational policies implemented in the period 2003-2014. This study will make use of the techniques of bibliographical and documentary research; to do so, we will try, at first, to establish the correspondence of this peculiar mode of production (capitalism) and the bourgeois state, trying to understand their legal and political structure, characterized by the right and the bourgeois bureaucracy, highlighting the importance of the state apparatus to conditioning ideologies and their structures for prescription of social practices. In the second phase, we will present to the prevailing ideologies School appear in the form of speech and legal and governmental practices in today's society. Finally, we will seek to understand the applicability of the theory studied in the concrete reality of educational public policies implemented in Minas Gerais, in the perspective of democratic government, modernized and efficient state, as opposed to the interests of the Single Union of Education Workers (Sind-UTE / MG). Thus, we can conclude that our work object is to analyze the educational policies of the bourgeois state, focusing on career path in the context of Minas Gerais, from 2003 to 2014, and its social, political and economic education for workers Minas Gerais state and the society today.

Keywords: State education policy, legal and policy framework

LISTA DE SIGLAS

AD – Avaliação Desempenho
ADI – Avaliação Desempenho Individual
ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AE – Aparelho de Estado
AEB – Analista em Educação Básica
AIE – Aparelho Ideológico de Estado
ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANE – Analista Educacional
ARE – Aparelho Repressivo de Estado
APPMG – Associações de professores públicos de Minas Gerais
ASE – Assistente de Educação
ASG – Assistente de Serviços Gerais
ATB – Assistente Técnico da Educação Básica
ATE – Assistente Técnico Educacional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAT – Central Autônoma dos Trabalhadores
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CGTB – Central Geral dos Trabalhadores - Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONLUTAS (CSP) – Central Sindical Popular
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COPASA – Companhia de Saneamento de MG
CPB – Confederação dos Professores do Brasil
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DF – Distrito Federal
EDD – Estado Democrático de Direito
EEB – Especialista em Educação Básica
EJP – Estrutura Jurídico-Política
EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EpR – Estado para Resultados

EU – Escola Única

FEBEM - Fundação Pró-Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FJP – Fundação João Pinheiro

FMI – Fundo Monetário Internacional

FS – Força Sindical

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

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

GE – Governo Estadual

GERAES – Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado

GF – Governo Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

IPSEMG – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de MG

IPSM – Instituto de Previdência dos Servidores Militares do Estado de MG

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MD – Materialismo Dialético

MeA – Monitoramento e Avaliação

MG – Minas Gerais

MH – Materialismo Histórico

MP – Medida Provisória

MPC – Modo de Produção Capitalista

MS – Ministério da Saúde

MTpE – Movimento Todos pela Educação

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PC – Plano de Carreira

PCMR – Parcela de Complementação Remuneratória do Magistério

PEB – Professor da Educação Básica

PGR – Procurador Geral da República

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PND – Plano Nacional de Desestatização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental

PP – Prêmio Produtividade

PRN – Partido de Reconstrução Nacional

PROLFA – Avaliação da Alfabetização

PSDB – Partido Social da Democracia Brasileira

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

REE/MG – Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica

SINDIFISCO – Sindicato dos Auditores Fiscais da Receita Estadual

Sind-UTE – Sindicato da União dos Trabalhadores em Educação

SP – São Paulo

SRE – Superintendência Regional de Ensino

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Supremo Tribunal de Justiça

TE – Trabalhador em Educação

TCE – Tribunal de Contas do Estado

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

TpE – Todos pela Educação

UAGP – Unidade de Apoio Gerencial

UNESP – Universidade Estadual Paulista

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UTE – União dos Trabalhadores em Educação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
USI – União Sindical Independente
VTI – Vantagem Transitória Incorporada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O ESTADO BURGUÊS E AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS NO SISTEMA CAPITALISTA.....	26
1.1 Os conceitos de Infraestrutura e Supraestrutura para compreensão das relações econômicas e sociais no contexto da sociedade capitalista.....	26
1.2 Superestrutura, Estado e relações jurídico-políticas no sistema capitalista.....	28
1.3 Direito e burocratismo elementos centrais da estrutura jurídico-política do Estado burguês.....	35
1.3.1 Sobre o Direito burguês.....	35
1.3.2 O Burocratismo burguês.....	38
1.4 Ideologia, ideologia dominante e hegemonia: aproximação conceitual e dinâmica de funcionamento das classes sociais no modo de produção capitalista.....	41
1.5. Aparelhos ideológicos e o Estado burguês (direito e burocratismo).....	47
2. O PROCESSO LEGISLATIVO E OS EMBATES IDEOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	52
2.1 Contextualizações do processo constituinte no Brasil, no que refere à educação.....	52
2.2 O papel da ideologia da classe média para manutenção de um modelo de educação pública.....	61
2.3. O descompasso entre os preceitos legais e a qualidade na educação.....	68
2.4 Ideologia e Educação: crítica ao discurso hegemônico contemporâneo – o caso do movimento “Todos pela Educação”.....	73
3. PARTICULARIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS; um estudo do plano de carreira do Estado de Minas Gerais na gestão 2003 - 2014.....	81
3.1 Características do Estado de Minas Gerais.....	81
3.2. Alguns princípios e estratégias norteadoras da gestão (2003-2014).....	83
3.3 A democracia burguesa e seus ramos de atuação (legislativo, judiciário e executivo), na implementação das políticas educacionais em Minas Gerais.....	92

3.4 Impacto da Lei do Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.....	100
3.5 Perda do poder sindical no contexto das políticas neoliberais.....	119
3.5.1 A constituição do Sind-UTE/MG e sua luta pela valorização do profissional da educação.....	124
4. ELEMENTOS NECESSÁRIOS E POSSIBILIDADES DE TRANSIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO

A motivação desse estudo é fruto de vários questionamentos ao longo de uma trajetória de vida, como criança, filho, estudante, militante, operário e, principalmente, como professor. Atuar como professor de Sociologia da rede estadual de ensino de Minas Gerais, oportunizou-me uma experiência única, tanto profissional, como pessoal, haja vista que vários equívocos e mitos sobre a educação foram sendo derrubados. No entanto, outros questionamentos foram surgindo, talvez pelo período e o contexto em que trabalhei na rede, de 2006 a 2011.

Alguns aspectos se tornaram muito marcantes nesses primeiros anos de profissão, como poder observar o papel desempenhado por alguns profissionais da educação na reprodução das diretrizes governamentais no âmbito da unidade. Também pude notar o esforço do governo em criar uma cultura da “otimização empresarial”, buscando dar um caráter mercadológico, próximo da iniciativa privada, ressignificando o papel social da escola pública. Outro fator importante e coetâneo diz respeito ao próprio processo de trabalho do professor, haja vista que as sucessivas reformas ou modificações na legislação trabalhista têm precarizado seu trabalho, e aumentado sua jornada, já que muitas vezes é obrigado a estendê-la em dois e até mesmo três períodos de trabalho, causando nos profissionais evidentes alterações físicas e emocionais, que afetam desfavoravelmente o rendimento acadêmico-profissional do docente e o processo de aprendizagem por parte do aluno. Uma tendência que se observa a partir dessa realidade é que essas alterações acabam por levar o professor a um estado de letargia, desmotivação e a diversas patologias físicas e psíquicas, que têm claras repercussões na qualidade do ensino e na vida escolar de maneira geral.

Esse cenário brevemente descrito motivou-me a estudar o tema da educação, especialmente na sua relação com a política, o que rendeu, num primeiro momento, um artigo escrito com um amigo de universidade, apresentado na UNESP de Marília-SP e vários outros trabalhos apresentados na UFU, até se chegar a essa pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Estado, políticas e Gestão da Educação.

No entanto, as inquietudes e as insatisfações de tanta incompreensão das contradições sociais, fizeram-me eleger o plano de carreira dos trabalhadores em educação como objeto de estudo. Assim, acreditamos que a legislação produzida entre 2003 e 2014, que trata do plano de carreira, não é fruto única e exclusivamente de interesses individuais de legisladores e trabalhadores, pelo contrário, é fruto de um processo mais amplo que se realiza dentro de uma totalidade social, no contexto do modo de produção capitalista, o qual acreditamos que poderá

ser mais bem entendido dentro da perspectiva da tópica marxiana, da infra e da superestrutura, além das demais instâncias que compõem essa totalidade global e que outros autores marxistas desenvolveram, questões que se reservaram para o desenvolvimento posterior desse trabalho.

Embora o plano de carreira seja referendado pela Constituição Federal de 1988 e cada estado e município tenham a prerrogativa de regulamentar dentro de suas atribuições e competências, o que se percebe é uma desvirtuação do seu real objetivo, como se observa também com outras leis brasileiras. O fato é que nossas leis, em sua maioria, proferem uma realidade que só existe no papel, como, por exemplo, afirmar que todos são iguais perante a lei e que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Desse modo, as respostas para essas e outras indagações são-nos dadas de maneira incompleta e insuficiente, provocando um constante desconforto.

O nosso problema básico foi motivado por um ditame muito comum no meio escolar, normalmente empregado por quem faz parte da gestão escolar: a célebre frase “lei não se discute, lei cumpre-se”. Esse provérbio traz em si vários elementos de ordem social e política, especialmente quando partimos do pressuposto que o modo de produção de uma época é explicitado preponderantemente pelo seu modelo de Estado, suas forças produtivas e relações sociais de produção. Assim, quando empreendemos uma compreensão de qual é o reflexo de um plano de carreira (PC) dos trabalhadores de educação estadual, estamos, na verdade, indagando várias outras questões. Nesse sentido, algumas perguntas nos servirão de guia para a consecução dos objetivos que se propõem nesse trabalho, tais como:

- A) Qual a consonância do plano de carreira dos trabalhadores em educação de Minas Gerais com a Constituição Federal de 1988?
- B) Qual a contribuição (ou não) do plano de carreira implementado em Minas Gerais, na gestão Aécio/Anastasia, para a educação pública estadual e seus trabalhadores?
- C) Quais as principais forças em disputa na implementação do plano de carreira e os interesses que preponderam?
- D) Em que consiste a relação dos trabalhadores em educação e dos órgãos e instituições governamentais ligados à educação de Minas Gerais?
- E) Qual(is) ideologia(s) disputa(m) o Aparelho Ideológico de Estado escolar e sua repercussão nos profissionais da educação e no conjunto da sociedade?
- F) Qual o papel e a ideologia preponderante no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE)?
- G) Qual a relação dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário com o Estado burguês?

- H) Qual a relação do governo de Minas Gerais, gestão 2003 a 2014, com o governo federal (GF) e com outros Estados-Nações de economias capitalistas centrais?
- I) Qual a relação entre o plano de carreira implementado em Minas Gerais com o Estado burguês e as relações sociais de produção?
- J) Qual o papel desempenhado pelas instituições, aparelho e estrutura do Estado burguês e, particularmente, do Estado mineiro?

Esse trabalho não tem a pretensão de explicar todas essas questões, mas, ao menos, demonstrar que elas não estão isoladas, e sim são componentes constitutivos de uma mesma totalidade. É importante que se diga que nossa análise está inserida na corrente althusseriana, campo que guarda algumas peculiaridades dentro do materialismo histórico e dialético. Desse modo, iremos elucidar aos leitores alguns dos principais conceitos de Marx dentro da perspectiva althusseriana, e, em especial, abordar a problemática das estruturas, dos aparelhos e das instituições.

Dentro dessa perspectiva, é importante que façamos uma distinção entre Materialismo Histórico e Materialismo Dialético, que, segundo Althusser, referem-se a duas disciplinas distintas, mas unidas por razões teóricas, tendo, portanto, objetos distintos: “[...] o materialismo histórico, ou ciência da história, e o materialismo dialético, ou filosofia marxista.” (ALTHUSSER, 1979, p. 33). No mesmo sentido, Poulantzas define essas duas disciplinas da seguinte forma:

O materialismo histórico – ou ciência da história – tem como objeto o conceito de história, através do estudo dos diversos modos de produção sociais, da sua estrutura, da sua constituição e do seu funcionamento, bem como das formas de transição de uma formação social para outra. O materialismo dialético – ou filosofia marxista – tem como objeto próprio a produção dos conhecimentos, quer dizer a estrutura e o funcionamento do processo de pensamento. A rigor, o materialismo dialético tem como objeto a teoria da história da produção científica. Com efeito, se o materialismo histórico estabeleceu, em um mesmo movimento teórico, o materialismo dialético como disciplina distinta, é porque a constituição de uma ciência da história, quer dizer de uma ciência que define o seu objeto como constituição do conceito de história – materialismo histórico –, conduziu à definição de uma teoria da ciência que compreende a história como parte constituinte de seu objeto próprio. (POULANTZAS, 1977, p. 11).

A distinção dessas duas disciplinas diz muito sobre o campo epistemológico que adotamos nesse trabalho, tendo em vista que vários autores do campo epistemológico do marxismo reduzem uma disciplina à outra, incorrendo no risco de transformar o marxismo em uma antropologia histórica, na qual a história é uma categoria originária e fundadora e não um

conceito a construir. Dentro dessa perspectiva, tomaremos como referência a fase de maturidade da teoria marxiana, em especial, a epistemologia adotada em “O Capital”, reconhecendo, por meio da corrente althusseriana, os vínculos idealistas e economistas presentes no jovem Marx e que são ainda hoje objetos de grandes equívocos dentro e fora do marxismo. Nesse sentido, tomando emprestadas as frases de Badiou, afirmamos que

A principal importância da obra de Althusser consiste em reconstruir diante dos nossos olhos o lugar comum do que, doravante, seguindo o exemplo de Marx, chamaremos as variantes do marxismo vulgar. Se trata aí também da descoberta do que essas variantes não dizem, ou seja, do sistema de omissões que constitui, além de seu aparente antagonismo, o segredo de sua unidade (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 9).

Sob essa ótica, podemos dizer, respaldados por Althusser, que Marx fez uma dupla revolução teórica, criando o materialismo histórico (MH) e o materialismo dialético (MD), de forma que uma interpretação equivocada das teorias marxianas leva ao contrário de sua proposta, um municiamento das teorias burguesas dominantes e/ou da pequena burguesia. Todavia, Marx, ao escrever “O Capital”, não nos forneceu apenas uma teoria do desenvolvimento do capitalismo, mas uma teoria que possibilitasse conhecer outros modos de produção, bem como sua superação. Assim, podemos, por meio do conhecimento aberto por Marx na criação da ciência da história e da filosofia marxista, conhecer a “totalidade orgânica”.

É por isso que se pode legitimamente estudar separadamente em um modo de produção dado, - levando em conta esta “autonomia relativa” – seu “nível econômico”, seu “nível político”, ou outra de suas formações ideológicas, filosóficas, estéticas, científicas. Esta precisão é de grande importância, pois é sobre ela que se estabelece a possibilidade de uma teoria da história (relativamente autônoma e com um grau de autonomia variável, conforme o caso) dos “níveis” ou das realidades respectivas: por exemplo, uma teoria da história da política, da filosofia, da arte, das ciências, etc (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 35).

O marxismo que nos orienta é o marxismo estruturalista, que tem “O Capital” como obra fundamental, concebe as relações das estruturas (base e superestrutura) não como uma causalidade linear, “mas sim como um puro isomorfismo”, que constitui o “marxismo de identidade”, no qual entender a totalidade orgânica não é uma simples determinação da esfera

econômica sobre os demais níveis, mas sim, a relevância variável que cada um das instâncias desempenham num momento histórico e numa formação social específica. Portanto, conhecer os elementos que perpassam pela totalidade social é também nosso compromisso nesse trabalho. Assim, temos um grande desafio, haja vista que,

por este caminho pode-se até chegar à tentação de converter a ciência marxista da história em uma simples filosofia e de considerar o materialismo histórico como filosofia. Se a ciência marxista da história é vista como filosofia, o materialismo dialético torna-se supérfluo ou suspeito de pecado metafísico. Se a ciência marxista da história é por excelência “a expressão de seu tempo”, então o marxismo é pensado com um historicismo, como uma radicalização do historicismo hegeliano. Todos estes temas reaparecem de uma forma explícita ou camouflada em algumas interpretações do marxismo, por exemplo, no jovem Lukács ou no próprio Gramsci, e em maior ou menor grau estão sempre inclinados a cair no dogmatismo especulativo ou no empirismo, umas e outras ideologias da ciência, a qual desconhece (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 37).

Entretanto, temos também como compromisso nesse estudo, pensar a sociedade sob o viés das estruturas, tendo em vista que faz parte do campo epistemológico ao qual nos propusemos. Desse modo, vamos buscar entender o que a corrente althusseriana, especialmente através do cientista político brasileiro Décio Saes, entende sobre os conceitos de estruturas, instituições e aparelhos, conceitos imprescindíveis e estruturantes desse trabalho, haja vista que temos a pretensão de apresentar alguns dos mecanismos mais subterrâneos do Estado e da escola e por consequência da sociedade.

Podemos dizer que as instituições consistem num conjunto de regras jurídicas que orientam oficialmente o comportamento dos agentes do sistema, seja ele escolar ou qualquer outro, submetido ao aparato jurídico-político do Estado burguês, conforme afirma Saes (2013).

Nessa mesma ótica, a estrutura se compõe de um conjunto de valores que induzem inconscientemente à prática dos agentes do sistema, estando conectados aos valores predominantes da sociedade capitalista. Já o aparelho corresponde a um conjunto de recursos materiais e humanos que se combinam na implementação de práticas sociais específicas, sejam elas econômicas, estatais, escolares ou religiosas, nos dizeres de Saes (2013).

Segundo o próprio Saes, essas distinções se tornam relevantes na medida em que nos permitiam avançar para uma compreensão totalizante da realidade social, fugindo das

armadilhas do imediatismo, que só nos permite uma compreensão aparente e superficial da realidade social.

O analista do processo educacional das sociedades capitalistas, ao focalizar a escola, freqüentemente a encara apenas como uma instituição. Ora, a escola é, de fato, uma instituição e essa é a camada mais aparente – e também a mais superficial – da realidade escolar. Além de ser uma instituição, a escola também é um aparelho (ou organização) e uma estrutura (ou, mais precisamente, uma subestrutura integrada à estrutura social global) e essas são as camadas mais profundas da realidade escolar (SAES, 2013, p. 282).

De acordo com Saes, quando o analista do processo educacional concebe a escola apenas como instituição, desconsiderando que ela se constitui como um aparelho “especializado” e também se define em nível da estrutura, acaba contribuindo para omissão de importantes elementos de sua constituição, e só aparecendo na dimensão mais superficial da realidade escolar. Embora o conceito de instituição revele a dimensão jurídica formal da sociedade atual, não pode ser entendido como a totalidade da realidade escolar, nem tão pouco como o nível mais importante, mas como o “conjunto de regras formais de ação, corporificadas em documentos legais (regimento, regulamento etc.) que prescrevem um comportamento ‘oficial’ para todos os agentes do sistema escolar” (SAES, 2013, p. 283).

Para Saes, os estudos que tomam as instituições como elemento central, acabam por apresentar uma análise “restritiva” das relações sociais, fortemente desenvolvida na sociologia institucionalista e nas ciências jurídicas, não dando conta de responder à complexidade da realidade social em geral e da realidade escolar em particular. Assim, nos dizeres desse autor, o modo pelo qual é utilizado o conceito de instituição expressa muito mais o seu caráter ideológico de “superfície”, necessário para ocultar a prática escolar em seu conjunto, determinada pelos valores ideológicos estruturais. Ou seja,

- a) Os agentes do sistema escolar seguem em parte as regras institucionais; b) ao mesmo tempo, tais agentes desconsideram em parte essas regras; c) a observância parcial das regras institucionais encobre, no cotidiano, a não-observância parcial dessas regras; d) desse modo, os agentes pensam estar cumprindo o espírito geral do regimento/regulamento escolar; porém, praticam ações que inconscientemente os desviam dos objetivos formalmente proclamados pelo texto legal; e) se, na vida psicológica individual, o subconsciente do indivíduo, forjado desde a infância, tem papel decisivo, na ação econômico-corporativa o inconsciente coletivo, constituído por uma ideologia

de classe, desempenha papel determinante; f) é, portanto, o peso inconsciente de uma ideologia de classe que faz que os agentes do sistema escolar se desviem dos objetivos consubstanciados nas regras institucionais, sem terem a impressão de estarem promovendo esse desvio (SAES, 2013, p. 283).

Assim como Althusser, Saes afirmou que, nos aparelhos, os agentes sociais só obedecem parcialmente e de modo variável aos objetivos proclamados pelas regras institucionais, orientados pela imposição de uma estrutura subjacente.

Saes foi o autor que melhor explicitou a problemática das estruturas, em nosso país, ponto de colisão dentro e fora do marxismo, entendendo que o papel desempenhado pela estrutura tem um caráter prescritivo, de modo a orientar nos aparelhos as práticas a serem seguidas pelos agentes. De forma que, as instituições (normas, regimentos, estatutos etc.) são os responsáveis últimos pela totalidade das práticas no ambiente escolar, estamos orientados por uma perspectiva descritiva, própria da sociedade capitalista que nos dificulta enxergar com maior profundidade a realidade concreta.

Assim, com base em Saes, podemos afirmar que a não-coincidência entre as regras institucionais e as práticas dos agentes escolares é interpretada de forma atomizada e individual, no sentido de não revelar a função da estrutura nos vários Aparelhos de Estado e, deste modo, reproduz e reforça a concepção ideológica liberal do individualismo (que define todo processo social como produto de vontades individuais aleatórias mais ou menos reguladas pelas normas morais e jurídicas), o que pode ser averiguado no interior do campo científico de uma análise sociológica.

Assim para Saes, podemos definir as estruturas, no primeiro momento, como um sistema de valores com caráter ideológico de classe, aspirando aos interesses materiais próprios de uma das classes sociais, mais especificamente aquela que detém o controle efetivo dos meios de produção; no segundo momento, procura-se demonstrar que tais valores têm características prescritivas, ou seja, exprimem-se como uma “moral de classe”, orientando os agentes das diferentes classes sociais a agirem de uma forma determinada nos diversos “aparelhos”, de acordo com Saes (2013). Com base na perspectiva adotada, percebe-se que essa moral de classe é ocultada pela moral individual dos agentes, reforçada cotidianamente pela ideologia burguesa (em suas frações de classe), expressa pelo funcionamento da estrutura social do modo de produção capitalista (articulação entre estrutura jurídico-política e estrutura econômica, dentro de uma dinâmica de classes). Nos dizeres de Saes,

a estrutura da sociedade com um todo ou de alguma de suas instâncias (representada por um tipo de organização ou “aparelho”) pode ser definida como um sistema de valores dotado de duas características centrais. Primeira característica: tais valores têm um caráter ideológico de classe, à medida que exprimem a perspectiva, as aspirações e os interesses materiais próprios de uma das classes sociais em confronto no modelo vigente de sociedade; mais especificamente, a classe que detém a propriedade dos meios de produção e controla efetivamente o seu uso. Segunda característica: tais valores têm um Caráter prescritivo. Ou seja: eles se configuram como uma “moral de classe”, que compõe inconscientemente o conjunto de agentes a agir de uma maneira determinada no quadro de um aparelho (essa moral de classe é a camada subterrânea sistematicamente ocultada pelas manifestações expressas da moral individual dos agentes) (SAES, 2013, p. 284 e 285, grifo do autor).

Nesses termos, podemos dizer que a estrutura é um fenômeno de caráter imaterial, que se concretiza por meio das práticas materiais dos agentes sociais, orientada por valores ideológicos de classe e, de acordo com Saes, a estrutura comporta uma parcela da ideologia da classe dominante, aquela que é tida como fundamental na reprodução das práticas sociais, mas não a totalidade da ideologia dominante. Ou seja, “[...] a ideologia que predomina num modelo determinado da sociedade é mais extensa que o conjunto de valores estruturais subjacentes às práticas sociais de diferentes tipos” (SAES, 2013, p. 285).

Saes reitera que a ideologia dominante não está presente somente nas práticas sociais organizadas, ligadas ao aparelho de Estado, mas também nas práticas “desorganizadas” como numa torcida esportiva, celebrações religiosas, festas etc.

Nessa perspectiva, Saes descreve que os valores ideológicos de classe dominante assumem um caráter prescritivo (=estrutural) quando se referem a práticas sociais importantes para a reprodução do tipo de sociedade vigente (=capitalista), já no caso das práticas desorganizadas, a ideologia dominante não prescreve práticas determinadas, definindo apenas os limites ideológicos gerais para as práticas e, deste modo, permanece presente na mente dos agentes, assumindo uma presença muito mais “passiva”, como se estivesse momentaneamente “adormecida”. Nas palavras do próprio autor, assim,

depreende-se que a ideologia da classe dominante é mais extensa que o conjunto dos valores que compõem a estrutura de certo tipo de sociedade; é possível que a ideologia de classe, presente na esfera mental de um agente, deixe de assumir, num contexto específico e localizado, um caráter prescritivo; nessa situação, tal ideologia não desempenhará a função de “estrutura”. Esclareça-se, porém, que a recíproca é impossível: não pode haver estruturas “vazias”, em que os valores ideológicos de classe estejam ausentes.

É preciso agora esclarecer o modo pelo qual uma estrutura produz efeitos práticos: isto é, confere uma orientação ideológica específica às práticas sociais de um certo tipo. Não se deve encarar a estrutura como o fator determinante de todas as ações concretas que os membros de uma sociedade podem praticar. Na verdade, o chamado “determinismo estrutural” (termo difundido, em registro pejorativo, pelos adversários da problemática das estruturas) jamais chega tão longe; ele é bem mais limitado. A estrutura subjacente a um aparelho qualquer determina apenas as ações que são necessárias à reprodução, dentro daquele aparelho, de uma relação de dominação entre classes sociais (SAES, 2013, p. 286).

Os avanços estabelecidos pela corrente althusseriana e, em especial, os realizados por Saes, nos permitem compreender que não podemos conceber a estrutura de forma determinista, mas que ela desempenha um papel preponderante na prescrição das práticas sociais, sem representar o total dessas práticas, nem tão pouco, o conjunto de ações do Aparelho de Estado, apenas aquelas necessárias à reprodução da ideologia dominante, imprescindível para a totalidade de uma formação social. Mas permitem, em menor grau, concepções e práticas divergentes a essa, o que expressa parcialmente à contradição da realidade social.

Essa perspectiva teórica possibilita-nos ver com maior profundidade a situação específica do sistema escolar, de modo que, em uma análise superficial, pode parecer que a impossibilidade de maiores conquistas, em termos salariais e de condição de trabalho, é fruto das contradições ou posições individuais divergentes no interior da categoria dos trabalhadores da educação. Assim, desconsideram-se a importância da estrutura como a ideologia que prescreve as práticas dos agentes sociais, dentro do modo de produção no qual o Estado é burguês e as relações de produção são, preponderantemente, capitalistas.

Nesta pesquisa, acreditamos que a perspectiva althusseriana é a mais adequada para analisar a escola e sua correspondência com o Estado burguês, no contexto do modo de produção capitalista, pois essa concepção favorece irmos além das regras institucionais e desvendar as estruturas do Aparelho de Estado. Dentro da perspectiva adotada, o “aparelho escolar” típico da sociedade capitalista é constituído pelos

[...] agentes (diretor, coordenador, professores, funcionários) em vias de utilizar recursos materiais (prédio, livros, materiais didático, computadores etc.) para cumprir o objetivo oficial da instituição escolar: a transmissão de ciência e cultura aos alunos (SAES, 2013, p. 284).

Assim, a pesquisa poderá questionar a visão do positivismo jurídico que vê nos textos legais: Constituição, Códigos, Legislação, Regulamentos, Regimentos, como principais instrumentos de mudança da realidade concreta. Nessa perspectiva, temos a intenção também

de demonstrar que o Estado moderno exerce o monopólio da criação e da execução do direito, de modo a exercer um caráter extremamente ideológico, no sentido de apaziguar a “luta de classe”, na medida em que produz a ilusão de que a troca de equivalentes entre proprietário dos meios de produção e produtor direto é um troca igual. Isso de certa forma ocasiona a ilusão de que essa troca é equilibrada e que os indivíduos têm garantia, por meio do Estado, que suas vontades particulares estão resguardadas.

Essas considerações iniciais, a nosso ver, têm grande relevância por viabilizar uma maior compreensão do caminho que iremos percorrer nesse trabalho. Acreditamos que, ao definirmos como objeto de estudo os impactos do plano de carreira dos trabalhadores em educação para a sociedade, num período específico da história de Minas Gerais, temos, na verdade, pretensões mais ousadas de descortinar dimensões do modo de produção capitalista, sob um viés pouco estudado, contribuindo, de algum modo, para se pensar a educação pública fora do contexto do Estado Burguês e, naturalmente, da sociedade capitalista.

Nesse sentido, temos como pressupostos que o modelo político implementado em Minas Gerais, na gestão Aécio/Anastasia (2003-2014), denominados de “Choque de Gestão”, “Estado para Resultados” e “Estado em Redes”, fazem parte de um conjunto de estratégias políticas neoliberais do Estado burguês, nas quais as leis sobre o plano de carreira dos profissionais da educação são parte constitutiva. Assim, fica evidenciado que esse conjunto de medidas trouxeram vários prejuízos para os usuários da escola pública mineira, o que compromete a valorização da educação pública como um todo, e naturalmente sua democratização. Desse modo, o objetivo central da presente pesquisa é demonstrar as contradições das políticas educacionais em Minas Gerais, contribuindo para sua crítica no sentido de superá-las.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, dentro da metodologia do materialismo histórico e dialético e ancorado, principalmente, em autores como Althusser, Poulantzas e Saes. Inclui uma análise documental sobre leis, decretos, resoluções, documentos governamentais e também de outras entidades sindicais e não-governamentais. Desse modo, o texto foi estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão mais geral do modo de produção capitalista, sob o viés da infra e superestrutura, como forma de apresentar as principais estruturas da sociedade, a saber: a estrutura econômica, presente nas relações de produção e nas forças produtivas, bem como sua correlação com a estrutura jurídico-política, geridas pelo Estado burguês. Assim, delimitamos um marco teórico e metodológico do objeto de análise,

qual seja o impacto do plano de carreira dos trabalhadores da educação de Minas Gerais para os trabalhadores da educação e para o conjunto da sociedade.

Tendo em vista a perspectiva de totalidade social, a estrutura global será estudada dentro da corrente althusseriana, por meio das “implicações recíprocas”, em que as várias instâncias ou níveis que compõem essa totalidade estão em constante correlação e articulação. Exemplo disso é a estrutura econômica, incorporada no aparelho produtivo e sua relação mútua com a estrutura jurídico-política incorporada no aparelho estatal, assim como as outras subestruturas, como a escolar integrada à estrutura social global, com uma autonomia relativa, mas principalmente articulada pelo sistema das classes sociais e suas respectivas ideologias.

Em vista de nosso objeto de estudo, o plano de carreira implementado em um contexto específico do Estado burguês em Minas Gerais e seus impactos, na segunda parte da pesquisa, apresentaremos como a ideologia se processa nos preceitos legais e como as classes, em especial a dominante e média, se articulam na ampliação ou não da qualidade da educação e da valorização docente.

No último capítulo, desenvolveremos um estudo sobre a estrutura jurídico-política do estado de Minas Gerais, na gestão (2003-2014), particularmente do plano de carreira dos profissionais da educação, demonstrando sua especificidade, bem como sua universalidade como forma de política pública educacional, próprio da democracia burguesa. Por fim, o estudo nos leva a acreditar que o “Choque de Gestão” e/ou “Estado para Resultados e/ou em Redes”, pautado num forte discurso de modernidade, eficiência e meritocracia do setor público, não passa de variante atual das políticas neoliberais implementada pelo Estado burguês. Nesse sentido, com base da bibliografia adotada, buscaremos refutá-lo ao longo da pesquisa, apresentando alguns apontamentos na parte final.

1. O ESTADO BURGUÊS E AS RELAÇÕES ECONOMICAS E SOCIAIS NO SISTEMA CAPITALISTA.

Como dito anteriormente, abordaremos parte das políticas educacionais localizadas num momento histórico determinado e num local específico, atendo-nos, especialmente, à legislação sobre o plano de carreira dos trabalhadores em educação de Minas Gerais, período 2003-2014. No entanto, dentro de uma perspectiva de totalidade social, desenvolveremos, nesse primeiro capítulo de nosso estudo, uma análise das estruturas que desempenham um papel preponderante dentro do modo de produção capitalista, que são a estrutura econômica e a jurídico-política. É importante dizer que a problemática da estrutura está localizada na metáfora de Marx de infra e superestrutura, no entanto, essa perspectiva ganhou rigor teórico e metodológico a partir da corrente althusseriana.

1.1 Os conceitos de Infraestrutura e Supraestrutura para compreensão das relações econômicas e sociais no contexto da sociedade capitalista.

O fato de Marx se valer da metáfora do “edifício social” tem uma relevância teórico-metodológica, como nos explica Althusser: o rompimento com a “totalidade” hegeliana que se guiava pelos princípios idealistas, pouco ou nada possibilitava uma transformação na realidade social, já que existia um princípio gerador dessa realidade constituída numa “racionalidade universal”, que pouco ou nada relevava a realidade concreta e os homens reais como elementos da transformação.

Posto isso, Marx trata de dar um caráter revolucionário ao “todo social”, e só o faz na medida em que define que a realidade é algo a ser construído, mas dentro de condições históricas determinadas.

No entanto, os patamares de infra e superestrutura, explicação tópica marxiana, contribuem de forma didática e metodológica para uma melhor compreensão da totalidade social, por isso é importante que se entenda o seu caráter limitado e descriptivo, mas que nos ajuda a evidenciar a epistemologia marxiana abordada, ou seja,

Marx concebe a estrutura de toda sociedade como constituída por “níveis” ou “instâncias”, articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (“unidade” das forças produtivas com as

relações de produção) e a superestrutura que comporta em si mesmos dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o Direito e o Estado) e o Ideológico (as diferentes ideologias: religiosa, moral, jurídica, política, etc.) (ALTHUSSER, 2008, p. 79).

Além da contribuição teórico-pedagógica na elaboração da metáfora da edificação, o que, sem sombra de dúvida, nos permite ver a totalidade social com maior facilidade e eficiência. A escolha desse mecanismo explicativo permite-nos ir além dessa primeira compreensão, ou seja, “os andares superiores não poderiam ‘manter-se’ (no ar) por si sós, se não repousassem precisamente sobre sua base e seus alicerces” (ALTHUSSER, 2008, p. 79).

Esse entendimento nos leciona, também, que “a determinação em última instância” se dá pela base econômica, mas não de uma forma rígida ou mecânica e sim por meio de um complexo mecanismo de interações e sobredeterminações, que, dentro da tradição marxista, pode ser compreendida sob duas formas: “1) a existência de uma ‘autonomia relativa’ da superestrutura em relação à base; 2) a existência de uma ‘ação de retorno’ da superestrutura sobre a base” (ALTHUSSER, 2008, p. 80).

Portanto, podemos dizer que a grande vantagem teórica da tópica marxista, portanto, da metáfora espacial do edifício (base e superestrutura), consiste, simultaneamente, em fazer ver que as questões de determinação (ou de índice de eficácia) são capitais; em fazer ver que é a base que determina em última instância todo o edifício; e, por consequência, em obrigar a formular o problema teórico do tipo de eficácia “derivada” próprio da superestrutura, isto é, obrigar a pensar o que a tradição marxista designa pelas expressões conjugadas de autonomia relativa da superestrutura com a ação de retorno da superestrutura sobre a base (ALTHUSSER, 2008, p. 80).

É importante e necessário que se reconheça o pioneerismo de Marx sobre a estrutura total da sociedade. No entanto, essas contribuições têm um caráter metafórico, possibilitando uma visão muito mais descritiva, de modo que não pode ser feita uma transposição pura e simples para análise da realidade social; nesse sentido, a corrente althusseriana avança sobremaneira para enfrentarmos a problemática das estruturas, a qual recorreremos nesse estudo.

Sob essa óptica, podemos entender que o modo de produção dominante em cada momento histórico recobre a articulação entre duas estruturas fundamentais do todo social: estrutura econômica (relações de produção) e estrutura jurídico-política (tipo de Estado), segundo Saes (1996).

Esta articulação, ou matriz de um modo de produção dominante, é que determina as características decisivas de todas as instâncias de uma formação social qualquer. Tal

determinação se materializa por meio do conjunto das práticas dos agentes sociais em favor da reprodução do todo social definido nos seus limites pela matriz do modo de produção dominante em uma formação social determinada.

Somos impulsionados a conceber a estrutura global de forma articulada e através das “implicações recíprocas”, o que nos permite investigar um objeto determinado dentro de uma totalidade social, isto é, localizando-o na estrutura complexa da realidade social, desvendando no nível teórico sua função nessa mesma estrutura, conforme Saes (1996). A caracterização dessas instâncias fundamentais (estruturas) é, de acordo com Saes, um passo necessário para empreender uma análise científica menos aparente sobre a educação.

1.2 Superestruturas, Estado e relações jurídico-políticas no sistema capitalista

Dessa forma, os conceitos de instituição, estrutura e aparelho, apresentados na introdução, serão de grande relevância para o desenvolvimento e análise de nossa pesquisa. Nesse sentido, é possível sustentar que a escola, bem como os demais aparelhos da sociedade capitalista, ao assegurar o domínio ideológico dos interesses políticos e econômicos do conjunto da classe dominante, possibilita uma limitação das resistências e reações espontâneas das classes trabalhadoras (exploradas) dentro dos limites da estrutura social capitalista, e, por consequência, a reprodução das relações de produção capitalista, hipótese geral que procuraremos consolidar ao longo desse estudo.

Sabemos que essa conceituação não é suficiente para compreendermos a estrutura social total da sociedade capitalista. No entanto, acreditamos que essa formulação nos orientará nesse propósito, permitindo apropriarmos de outros autores que avançaram nesse campo, podendo operacionalizar essa teoria para a análise de nosso objeto e avançarmos na direção de compreender o papel desempenhado pelas duas principais estruturas da sociedade capitalista (econômica e jurídico-política) e podendo, dessa forma, entender melhor as implicações geradas a partir das políticas educacionais do estado de Minas Gerais, em especial no que concerne ao plano de carreira de um período e quais seus resultados diretos e indiretos.

Para entendermos como “funciona” a correspondência do Estado burguês e as relações de produção capitalista, temos que remeter-nos às principais formulações teóricas no âmbito do materialismo histórico e dialético, atendo-nos, especialmente, à estrutura econômica e jurídico-política, porém, sem deixar de reconhecer as outras instâncias, bem como sua importância na totalidade social. No entanto, ao trabalho que estamos empreendendo, essas

dimensões são imprescindíveis para compreendermos a relevância da estrutura educacional, a saber: políticas de Estado e da educação e suas ideologias, bem como os sujeitos envolvidos nesse processo, seus embates e contradições, com a pretensão de compreender como a ideologia dominante prescreve as práticas dos agentes e se transformam em estrutura, aspecto de grande relevância para reprodução da ordem vigente. Poulantzas expressa em poucas palavras as relações entre as dimensões econômicas e jurídico-políticas da sociedade capitalista, perpassadas pelas ideologias dominantes e seus efeitos, como indica a citação abaixo.

Deste modo, este Estado apresenta-se constantemente como a unidade propriamente política de uma luta econômica, a qual manifesta, na sua natureza, esse isolamento. Apresenta-se como representativo do “interesse geral” de interesses econômicos concorrentes e divergentes que ocultam aos agentes, tal como por eles são vividos, o seu caráter de classe. Por via de consequência direta, e por intermédio de todo um funcionamento complexo do ideológico, o Estado capitalista oculta sistematicamente, ao nível das suas instituições políticas, o seu caráter político de classe: trata-se, no sentido mais autêntico, de um Estado popular-nacional-de classe. Este Estado apresenta-se como a encarnação da vontade popular do povo-nação, sendo o povo-nação institucionalmente fixado como conjunto de “cidadãos”, “indivíduos”, cuja unidade o Estado capitalista representa, e que tem precisamente como substrato real esse efeito de isolamento que as relações sociais econômicas do M.P.C. manifestam (POULANTZAS, 1977, p. 129).

Antes de adentrarmos na reconstituição marxista da base econômica e jurídico-política da sociedade capitalista, alguns esclarecimentos são necessários: em primeiro lugar, apesar da dimensão da produção material e da estrutura jurídico-política exercer papel preponderante dentro de uma formação social, não são essas dimensões determinantes em todas as instâncias, situações e momento da realidade social. No entanto, essas dimensões acabam por exercer o papel de “gerenciador” e “regulador”, no sentido de definir a estrutura da realidade social que desempenhará tamanha tarefa, claro que isso só poderá ser compreendido de forma mais evidente dentro de um contexto histórico, político, social e cultural dado.

Desse modo, podemos dizer que a formação social da sociedade capitalista não é composta única e exclusivamente por relações de produção capitalista, mas que elas representam majoritariamente o conjunto das relações estabelecidas, nesse modelo de sociedade. Assim, quando afirmamos que só o Estado burguês propicia as condições de reprodução da sociedade capitalista, estamos de acordo com a perspectiva de que no conjunto das relações e instâncias de um modo de produção, o modelo de Estado é imprescindível para a reprodução do modelo de sociedade, no sentido de conceber que uma só existe por meio do outro, como afirma o próprio Saes. Assim,

a impossibilidade de levar em conta e analisar com profundidade a radical transformação política ocorrida, nas diferentes formações sociais, durante o processo de passagem ao capitalismo (e não, no final do processo). Ou seja, o estudo histórico das Revoluções (políticas) burguesas particulares traz problemas à tendência economista/mecanicista; concebendo a transformação do Estado como um reflexo retardado da transformação das relações de produção, tal tendência não pode admitir expressamente que a formação de uma nova estrutura jurídico-política (=Revolução política burguesa) ocorra antes da dominância de novas relações de produção (SAES, 1996, p. 22, grifo do autor).

Desse modo, entendemos o erro de conceber as outras dimensões da realidade humana como simples reflexo causal da esfera material e/ou econômica, equívoco comum dentro e fora do marxismo. De modo que uma visão economicista e mecanicista do marxismo não nos permite ver a estrutura jurídico-política representada pelo Estado, e, no nosso caso específico, o Estado burguês. Neste momento, cabe aqui outro esclarecimento, tendo em vista que vários autores utilizam Estado burguês como sinônimo de Estado capitalista: a nosso ver e de acordo com Décio Saes, o termo mais correto é Estado burguês, não por está ligado a expressão clássica da teoria marxiana, mas, principalmente, por entender que o conceito de Estado capitalista se apresenta de forma genérica para definir as diversas formas de Estado capitalista, como o Estado absolutista, o Estado despótico, dentre outros. Isso não quer dizer que o Estado burguês não opere de diferentes formas: mais democráticas ou autoritárias. Por esse viés,

é o Estado burguês que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. É nesse sentido que o Estado burguês organiza de um modo particular – o modo burguês – a dominação de classe: as condições ideológicas por ele criadas definem um tipo particular de dominação de classe, a dominação burguesa. É o desempenho dessa função particular que define, fundamentalmente, o Estado burguês; a mera referência a uma função técnica, econômica, ou de acumulação pouco pode agregar a essa definição (SAES, 1996, p. 50).

Na interface com a estrutura econômica, o Estado burguês cria uma estrutura complexa, denominada estrutura jurídico-política, a qual retomaremos posteriormente. No entanto, nesse momento, iremos remontar, sob a ótica marxista (Poulantzas e Saes), a base econômica da sociedade capitalista como forma de compreender essas duas principais instâncias do modo de produção capitalista. Assim, podemos dizer que o produtor direto, não proprietário dos meios de produção, é extorquido em seu sobretrabalho pelo proprietário dos

meios de produção, não trabalhador, configurando a primeira relação de propriedade em sentido estrito.

O segundo momento consiste na separação do produtor direto e os meios de produção, ou seja, o não controle do produtor direto, das condições naturais de trabalho, específico da produção capitalista. Tal princípio expressa uma concepção pacificada e relevante dentro do marxismo, ou seja, as relações estabelecidas entre as duas classes fundamentais e/ou meios de produção representaram uma das principais mudanças para engendramento da sociedade capitalista. Desse modo, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo são semelhantes ao extorquirem o sobretrabalho do produtor direto. No entanto, o último se diferencia dos demais por promover a separação entre produtor direito e meios de produção.

De um lado, a natureza da relação entre o produtor direto e os meios de produção afasta o capitalismo do escravismo e do feudalismo: se as relações de produção capitalista se caracterizam pela separação entre o produtor direto e meios de produção, tanto as relações de produção escravistas como as relações de produção feudais se caracterizam pela unidade de ambos (SAES,1996, p. 23).

Conforme Saes, a existência desse duplo aspecto, a saber: relação entre o produtor direto e o proprietário dos meios de produção, bem com a separação do produtor direto e os meios de produção, nas relações de produção capitalistas, define o papel do Estado burguês na reprodução dessas relações, bem como a qualificação da estrutura jurídico-política que a torna possível.

Portanto, a extorsão do sobretrabalho do produtor direto assume a forma de compra e venda, através do pagamento de um salário, fazendo com que a força de trabalho se torne uma mercadoria. Tendo em vista que o proprietário dos meios de produção pagou pelo uso determinado dessa força de trabalho, cria-se a ilusão (que produz efeitos reais) de que é estabelecida uma troca de equivalentes entre o produtor direto e o proprietário dos meios de produção, segundo Saes (1996). O autor sustenta que, para que a troca desigual se concretize, é necessário que a força de trabalho circule no mercado como se fosse uma mercadoria, caracterizando uma contradição no processo real. A repetição constante do encontro, no mercado, entre produtor direto (vendedor) e proprietário dos meios de produção (comprador da força de trabalho), garante a renovação dessa ilusão e, naturalmente, a permanência de seus efeitos reais.

No entanto, para que entendamos como se processa a renovação dessa ilusão, temos que recorrer não à esfera produtiva, mas à esfera do direito e é aí que podemos compreender

mais consistentemente a correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas.

A força de trabalho só pode figurar no mercado a título de mercadoria quando é colocada à venda por seu próprio possuidor. Para que seu possuidor a venda como mercadoria, é preciso que possa dispor dela e que ele seja, consequentemente, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor do dinheiro se encontram no mercado e entram em relação frente a frente, um com outro, como possuidores absolutamente iguais, diferindo apenas no fato de que um é comprador e o outro vendedor; isso quer dizer que ambos são pessoas juridicamente iguais. Esse trato só pode durar com a condição expressa de que o possuidor da força de trabalho não a venda senão por um tempo determinado. Porque se ele a vendesse como um todo, de uma só vez, vender-se-ia a si próprio e se transformaria, de homem livre, em escravo e, de possuidor de mercadoria, em mercadoria. A segunda condição essencial para que o possuidor de dinheiro encontre no mercado a força de trabalho a título de mercadoria é que o possuidor da força de trabalho, invés de poder vender mercadorias nas quais seu trabalho seja incorporado, veja-se ao contrário obrigado a colocar à venda sua própria força de trabalho, que existe apenas em seu corpo e em sua pessoa viva (MARX, 1982, p. 30).

Saes é um dos autores marxistas brasileiros que mais avança na teoria do Estado burguês. Para entendermos esses avanços, é necessário retomarmos o segundo aspecto das relações de produção capitalistas, a saber: a separação do produtor direto dos meios de produção. Sabemos que a grande indústria moderna gerou uma grande dependência no processo de trabalho entre os produtores diretos até o processo final da produção, principalmente devido à presença da máquina, entretanto o que a fez diferenciar da independência existente em outras formações histórico-sociais anteriores, como, por exemplo, o trabalho do artesão no período do feudalismo? Diante disso, nos deparamos com a primeira grande dúvida: como explicar a dupla condição do trabalhador de dependência e independência?

Para compreendermos essa importante equação, referente à dependência e independência do produtor direto no processo de trabalho, típico da grande indústria moderna e tão estudada e polemizada por autores desse campo, valeremo-nos, justamente, das análises de Saes, nas retificações que o fez na obra de Poulantzas (*Poder político e classes sociais*). O último autor em questão, ao analisar as contradições próprias da sociedade capitalista, percebe que há a formação, no produtor direto, de duas tendências permanentemente em luta; a tendência ao isolamento e a tendência à ação coletiva. Sabendo que as duas tendências estão num constante embate, a esfera que garante a predominância da tendência ao isolamento do

produtor direto, em detrimento da ação coletiva é o efeito neutralizador que advém do Estado. Diferentemente de Poulantzas, Saes entende que:

Não é a estrutura objetiva do processo de trabalho que determina a dominância de uma das tendências em luta sobre a outra. A tendência do processo direto ao isolamento só pode predominar se uma outra esfera, diferente da esfera da produção, neutralizar a tendência oposta. Esse *efeito neutralizador* provém da esfera do Estado (SAES, 1996, p. 29, grifo do autor).

Remontando à concepção de correspondência entre o Estado burguês e às relações de produção capitalistas, de modo a entendermos que “só o Estado burguês torna possível à reprodução das relações de produção capitalistas” (Saes, 1996) e tendo exposto o duplo aspecto das relações de produção capitalistas, chegamos a um dos objetivos dessa parte do estudo que é a qualificação do Estado burguês.

Nesse sentido, o Estado é qualificado como burguês “quando cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas” (Saes, 1996). Isso acontece quando o Estado desempenha sua dupla função, individualizar os agentes da produção (produtor direto e proprietários dos meios de produção) e neutralizar, no produtor direto, a tendência à ação coletiva. Assim, Saes afirma que ao

- a) Individualizar os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção), mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e uma vontade subjetiva. Essa individualização confere à troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário a forma de um ato de vontade realizado por iguais: isto é, um contrato de compra e venda de força de trabalho. Uma vez imposta ao produtor direto à definição da prestação do sobre trabalho como um ato de vontade, essa troca desigual pode se renovar continuamente, sem que seja necessário o exercício de uma coação extra-econômica (isto é, uma coação distinta daquela exercida pela pura necessidade vital) sobre o produtor direto.
- b) Neutralizar, no produtor direto, a tendência à ação coletiva, decorre do caráter socializado do processo de trabalho, e determinar, por esse modo, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido pelos trabalhos nesse processo. Se a primeira função produz efeitos tanto sobre o produtor direto como sobre o proprietário dos meios de produção, esta segunda função produz, fundamentalmente, efeitos sobre o produtor direto. Pela primeira função, o Estado burguês coloca o produtor direto, no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos; por esta segunda função, o Estado neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: a classe social (Saes, 1996, p. 30 e 31).

Conclui-se, nesse ponto que, enquanto a primeira função converte os agentes da produção em pessoas jurídicas, portadores de direitos e vontades subjetivas, e, portanto, sujeitos individuais, a segunda função neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva própria do caráter socializado do trabalho dependente existente na grande indústria moderna. Dessa forma, possibilita a predominância da tendência ao isolamento.

Enquanto a primeira função produz efeitos sobre os proprietários ou não dos meios de produção, garantindo a troca desigual (salário x força de trabalho), um caráter de igualdade e, ao mesmo tempo, sua renovação continuada, sem o exercício de uma coação externa ao aspecto econômico da necessidade de subsistência, a segunda função do Estado burguês, ao propiciar a predominância da tendência ao isolamento, inviabiliza a tendência dos produtores diretos a se juntarem num coletivo oposto aos seus interesses, mais especificamente contra os proprietários dos meios de produção e a não se converterem ideologicamente em classe social, aspecto, inclusive, facilmente perceptível nas organizações profissionais da atualidade.

Essa concepção permite-nos entender por que os trabalhadores não rompem com sua condição de explorado, haja vista que são maioria, situação que ocorre também com os trabalhadores da educação de Minas Gerais. Nesse sentido, poder-se-á analisar a função desempenhada pela estrutura e também do Aparelho de Estado, orientando e determinando as políticas educacionais e quais as ideologias e agentes envolvidos nesse processo, temas que estarão reservados para os próximos capítulos.

Nessa direção, e pautado pelos estudos de Poulantzas e Saes, o Estado organiza outro coletivo, oposto à classe social, que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução da sociedade capitalista, que é o coletivo Povo-Nação. Essa coletividade, delimitada pelo espaço geográfico, e, em parte, pela identidade cultural mais específica, contrapõe-se ao objetivo emancipatório do produtor direto.

De um lado, esse coletivo, por meio do contrato de trabalho, favorece ao isolamento no mercado ou no próprio parcelamento dos trabalhos privados específicos da grande indústria moderna. Por outro lado, ele reproduz esse isolamento ao impedir a formação de um combativo coletivo na esfera da produção por parte do produtor direto, criando outra ilusão que produz eficientes efeitos reais: a falaciosa parcialidade do Estado burguês, que, segundo essa concepção, atende aos interesses comuns.

Quando, dentro da tradição marxista, o objetivo do Estado burguês é de apaziguar e/ou inviabilizar a luta de classe entre os produtores diretos e os proprietários dos meios de produção, cria-se também a ilusão de estarem envolvidos num interesse geral maior, que

desconsidera e/ou camufla os interesses particulares das classes sociais em luta, aspectos necessários à manutenção da ordem posta. De maneira menos abstrata:

O Estado burguês, ao representar a unidade (vale dizer, proceder à unificação formal ou aparente) dos membros das classes sociais antagônicas no Povo-Nação, desempenha a função de neutralizar a tendência à formação de comitês de fábrica, sindicatos operários, partidos revolucionários; isto é, de atomizar os produtores diretos, conservando-os num estado de massa (individualismo, concorrência no mercado de trabalho), e impedindo a sua constituição em classe social (na fábrica, num ramo da indústria, etc.) (SAES,1996, p. 32).

Apesar de Saes seguir em linhas gerais as análises empreendidas por Poulantzas, inclusive no que concerne ao duplo efeito (de isolamento e de neutralização da ação coletiva) da estrutura jurídico-política do Estado burguês sobre os agentes da produção, difere-se desse autor no que diz respeito à qualificação do efeito de representação da unidade.

Para Poulantzas, a unificação aparente de todos os agentes da produção num Povo-Nação parece nada agregar ao isolamento – predominante sobre a interdependência – do produtor direto no processo de trabalho capitalista; é o que, pelo menos, indica a sua afirmação de que, no capitalismo, a estrutura jurídico-política sobre determina a estrutura do processo de trabalho. Nossa análise procurou, ao contrário, qualificar a função neutralizadora da representação da unidade: dissolução da classe social, através da constituição do Povo-Nação (SAES,1996, p. 33).

Estamos de acordo com a leitura de Saes sobre o coletivo Povo-Nação, pois entendemos que a classe dominante, ao forjar esse coletivo, consegue, além de camuflar seus interesses de classe, evitar a “luta de classe”, na medida em que a redirecionam para outros interesses secundários, dificultando ou inviabilizando a constituição da consciência de classe.

1.3. Direito e burocratismo elementos centrais da estrutura jurídico-política do Estado burguês

1.3.1 Sobre o Direito burguês

O direito burguês desempenha, na sociedade capitalista, um papel extremamente fecundo para a reprodução das relações de produção capitalistas e o faz por meio da estrutura jurídico-política do Estado burguês. Ao disciplinarem e regulamentarem as relações entre os diversos agentes da produção, instaurando a previsibilidade das relações entre os agentes e, ao mesmo tempo, a possibilidade de repetição das mesmas, na visão de Saes (1996). Algo que

merece um destaque entre o direito burguês e o direito presentes em formações sociais anteriores é o fato de conferirem um tratamento igual aos desiguais, diferente do tratamento desigual aos desiguais próprio de sociedades escravistas ou feudais. Embora essa caracterização pareça algo natural nos tempos atuais, seus desdobramentos repercutiram de forma complexa e eficiente para garantir as relações de produção capitalistas. Assim leciona Saes (1996, p. 36 e 37),

no direito escravista, o proprietário dos meios de produção é definido como um ser dotado de vontade subjetiva (pessoa), enquanto que o produtor direto é declarado carente de vontade subjetiva, estando, portanto sujeito à pessoa do proprietário e constituindo sua propriedade (coisa); ao primeiro, reconhece-se a capacidade de praticar atos (=forma individualizada assumida pelas relações entre os agentes da produção), ao segundo se atribui a condição de objeto de tais atos. No direito feudal, tanto o proprietário dos meios de produção como o produtor direto são declarados capazes de praticar atos; todavia, são-lhes atribuídas capacidades desiguais, que assumem a forma de privilégios do proprietário dos meios de produção (atos que só este pode praticar) e de obrigações do produtor direto (=atos que só este deve praticar).

Em linhas gerais, podemos dizer que no direito escravista o proprietário dos meios de produção é dotado de vontade subjetiva; o mesmo não acontece com produtor direto, que é submetido à pessoa do proprietário dos meios de produção, como sua propriedade e tratado como coisa. Dessa forma, ao proprietário são atribuídos a capacidade de praticar atos e a propriedade, no caso dos escravos, será objeto de tais atos, numa relação entre quem é capaz ou incapaz, nos dizeres de Saes (1996). Relações que perduram por centenas de anos e que serviram, inclusive, de base para constituição dos preconceitos étnicos (de “raça”) presentes ainda hoje em nossa sociedade, assim como as visões evolucionistas e imperialistas de vários Estado- Nacão, próprias do velho e novo colonialismo.

Por sua vez, no direito feudal, tanto os proprietários dos meios de produção, como o produtor direto são capazes de praticar atos, no entanto, são atribuídas capacidades desiguais, que ganham a forma de privilégios do proprietário dos meios de produção e de obrigações do produtor direto, configurando capacidades desiguais, de acordo com Saes (1996). Elementos que também podemos observar na sociedade atuais, ao fato de, o direito burguês atribuir igualdade formal, mas não de fato. Feito isso, temos condição de estabelecer a unidade e a diferença entre os direitos acima descritos e o direito burguês, imprescindíveis nesse trabalho.

O direito burguês representou uma grande ruptura com os direitos anteriormente mencionados, por atribuir igualdade jurídica entre o proprietário dos meios de produção e o produtor direto, sendo ambos dotados de vontades subjetivas e capazes de praticar os mesmos

atos, como afirma Saes (1996). A atomização dos agentes da produção na esfera jurídica tem uma implicação importante e, ao mesmo tempo, nefasta ao produtor direto, visto que a ilusão de igualdade atinge, quando muito, a dimensão jurídica, não avançando para uma igualdade de fato, ou substantiva. No entanto, os efeitos reais produzidos por essa ilusão de igualdade abarcam a base e o topo da sociedade capitalista, por meio do Estado burguês.

Nesse sentido, se torna claro entender que a não efetivação de uma maior justiça social é tida pela maioria como uma questão individual (incompetência do indivíduo, utilização inadequada das regras jurídicas e demais questões nessa mesma ordem), suprimindo e/ou camuflando os elementos da dimensão coletiva; como de classe, social, político e ideológica, presente na realidade concreta

Nesse sentido é relevante confirmar que o Estado burguês atua como instituição, estrutura e a aparelho. Como instituição, o Estado burguês, por meio do direito burguês, dispõe de um conjunto de normas impositivas aos agentes da produção, conferindo as múltiplas relações um caráter repetitivo, no entanto, o direito burguês não se reduz à lei escrita ou não, compartimentada em Constituição, Medidas Provisórias, Leis, Decretos, Resoluções, entre outros preceitos legais, como afirma Saes (1996). Mas, também, na sua aplicação, correspondente à estrutura jurídica burguesa, que representa a organização material e humano-coletiva, ou seja, o poder judiciário, que é constituído pelos juízes, desembargadores, ministros, tribunais, entre outros, é também um Aparelho de Estado, conforme Saes (1996). Assim como uma estrutura, na medida que sua dimensão imaterial atua de forma prescritiva, dentro de uma ideologia de classe e que se apresenta na forma da estrutura jurídica burguesa, unidade de duas subestruturas, a lei e a do processo de aplicação da lei. Da qual, o Estado burguês é o grande “gerenciador”, expressão de sua dimensão política e jurídica, nesse sentido, o direito compõe o que entendemos por estrutura jurídico-política do Estado burguês. Portanto:

O direito burguês, ao definir os agentes da produção como sujeito, faz com que a troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário assuma a forma de uma troca de equivalentes, resultante do livre encontro de suas vontades individuais: o contrato de compra e venda da força de trabalho. Nessa medida, é uma estrutura jurídica particular – a do direito burguês, caracterizada pelo tratamento igual aos desiguais – que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas (SAES, 1996, p. 38).

Nessa perspectiva, podemos concluir que o direito burguês representa uma das principais estruturas da sociedade capitalista, pois ao atribuir tratamento igual aos desiguais, mesmo que

no plano formal, cria as condições ideológicas necessárias à sociedade capitalista, por meio da “ilusão” das trocas de equivalentes e dos sujeitos de direitos. Desse modo, redireciona as desigualdades de ordem social, política e cultural para os indivíduos e suas vontades particulares.

Assim, acaba criando dificuldades novas para organização da classe trabalhadora, na medida em que elimina e/ou obscurece “a luta de classe” e, naturalmente, a constituição da sociedade em classe. Como se pode verificar entre os trabalhadores manuais e não manuais e o seu não reconhecimento como classe social, aspecto que impossibilita sua organização mais sistemática e combativa, em partidos políticos, sindicatos, entre outros. Fazendo com que a complexificação da classe trabalhadora, impulsionada principalmente pela intensa divisão social do trabalho, ganhe níveis mais elevados, o que setoriza, ainda mais, os vários segmentos da classe trabalhadora.

1.3.2 O Burocratismo burguês

O Aparelho de Estado burguês é, assim como os tipos históricos anteriores de Estado, um conjunto de recursos materiais/humanos (embora cada um os organizem de um modo particular), utilizado na conservação da extorsão do sobretrabalho, garantindo a exploração de uma classe sobre outra. Assim, segundo Saes (1996), as forças armadas e as forças coletoras são imprescindíveis para viabilizar essa dominação, constituindo o que entendemos por Aparelho de Estado. Nesse sentido, o burocratismo deve ser entendido como esse modo particular, utilizado pelo Estado burguês para organizar as forças armadas e coletoras. Como reafirma Saes,

Como os demais tipos de Estado (escravista, feudal), o Estado burguês também é um conjunto de recursos materiais/ humanos utilizados na conservação do processo de extorsão do sobretrabalho e, portanto, na conservação da dominação de uma classe (explorada) por outra (exploradora): forças armadas (=homens, armas, conhecimento da arte militar), forças coletoras (=agentes arrecadadores que recolhem, através de tributos vários, os meios materiais necessários à criação, conservação e expansão das forças armadas) (SAES,1996, p. 39).

Assim, o burocratismo se vale de duas normas fundamentais na organização das forças armadas e coletoras, as quais constituem um modo particular do Estado burguês. Por um lado, se vale da não-monopolização das tarefas do Estado, permitindo, ao menos em tese, a inserção de sujeitos oriundos da classe explorada, visto que os principais mecanismos de

controle são de origem socioeconômica, como por exemplo, o não acesso a escola de qualidade e naturalmente e não aprovação nos concursos públicos, com cargos de maior relevância para o Estado. Por outro lado, a hierarquização das tarefas do Estado, baseada em critérios formalizados de competência, possibilita uma compartimentação do conhecimento. A primeira norma fundamental permite a separação dos recursos materiais do Estado e dos proprietários dos meios de produção, o que lhe dará um caráter aparente de neutralidade e impessoalidade, já que os componentes humanos do aparelho estatal fizeram prova formal de competência para tanto. A segunda norma fundamental, ao hierarquizar as tarefas pelo nível de competência exigido, expressa o caráter despótico do Estado no desempenho de suas tarefas, garantindo a compartmentalização vertical descendente e ocultação do saber dos funcionários, conforme Saes (1996). Ou seja, a

I) Não-monopolização das tarefas do Estado – forças armadas, forças coletoras – pela classe exploradora (proprietários dos meios de produção); ou não-proibição do acesso, a essas tarefas, de membros da classe explorada (produtores diretos)

II) Hierarquização das tarefas do Estado segundo o critério formalizado da competência, isto é, do nível de conhecimento ou saber exigido daqueles que se dispõe a desempenhá-las (SAES, 1996, p. 40).

Permite essa forma de organização do Aparelho de Estado, o burocratismo, que está presente nos seus diversos ramos (Administração, Exército, Judiciário) do Estado. O judiciário talvez seja o melhor exemplo dessa forma particular de organização que é a expressão prática da sociedade capitalista, pois, de um lado, concretiza o direito, de outro, organiza-se internamente segundo as normas do burocratismo, compondo a estrutura jurídico-política do Estado burguês, de acordo com os estudos de Saes (1996). Nessa perspectiva, a diversidade entre o direito e o burocratismo burguês não exclui sua unidade, de forma que um só existe por meio do outro; assim, podemos afirmar que sem a individualização dos agentes da produção e sua igualização jurídica, seria impossível liquidar a monopolização das tarefas do Estado e ainda sim garantir a dominação de classe.

Nesse momento, é possível entender que o burocratismo se distingue, analiticamente, da burocracia. “Essa é a categoria social dos funcionários, civis ou militares: aquele é o sistema de organização que enquadra as práticas dos funcionários e determina a formação de uma tendência ideológica própria a essa categoria” (SAES, 1996, p. 44).

Assim de acordo com o autor supracitado, o burocratismo domina duplamente a burocracia, por lhe conferir unidade de ação e definir o seu interesse político particular, ou

seja, a unidade de ação representa o caráter despótico das normas do burocratismo, expressa pela hierarquização das tarefas, compartmentalização vertical descendente, ocultação do saber, necessário ao isolamento de cada funcionário e a subordinação integral ao seu superior imediato, elemento peculiar da sociedade capitalista, como pode ser visto na unidade escolar entre diretor e demais trabalhadores da escola.

Essa disposição favorece a execução das tarefas imposta pelo topo da burocracia, limitando as práticas dos funcionários que variam apenas conforme o ritmo e os instrumentos adotados. Por outro lado, o burocratismo define o interesse político particular da burocracia, ou seja, as normas despóticas do burocratismo constituem a ideologia particular dos funcionários, tendendo esses a lutarem pela conservação ou desenvolvimento do despotismo de Estado, em particular do burguês. Como se pode observar nas palavras do próprio Saes (1996).

Essa disposição torna impossível a oposição da massa dos funcionários (baixos, médios) à execução de tarefas determinada pelo topo da burocracia, a não ser que alguma forma de organização alternativa (sindicatos, comitês, seções de partidos, etc.) neutralize os efeitos do burocratismo sobre os mesmos. O burocratismo impõe, desse modo, limites à prática dos funcionários; esta varia tão somente quanto ao ritmo e aos instrumentos adotados na execução de tarefas, cujo conteúdo geral foi definido pelo topo da burocracia (SAES, 1996, p. 45).

Esse entendimento talvez seja a chave para a compreensão da atual composição dos trabalhadores em educação, mais especificamente na unidade escolar. Haja vista que a função de diretor e secretário de escola são cargos comissionados, talvez pela sua importância estratégica na relação que estabelece com a comunidade escolar. Além de serem cargos que desempenham uma relevância maior na manutenção do burocratismo, definindo o interesse político particular da burocracia.

Isto quer dizer que as normas despóticas do burocratismo constituem, elas próprias, a ideologia particular dos funcionários: e que, portanto, estes tendem a lutar principalmente pela conservação ou desenvolvimentos do despotismo de Estado; hierarquização das tarefas segundo o critério dos níveis de conhecimentos, compartmentalização vertical descendente, ocultação do saber. Ou por outro: o interesse político particular da burocracia é a conservação/desenvolvimento do Estado burguês. Pode, portanto acomodar-se, alternativamente, à defesa da propriedade privada dos meios de produção ou à defesa da propriedade estatal dos meios de produção; mas é radicalmente inconciliável com qualquer proposta socialista de “destruição” do aparelho de Estado burguês (liquidação da burocracia profissional, rotatividade, controle democrático, fim dos privilégios salariais e da hierarquia de competências etc...) (SAES, 1996, p. 45 e 46).

Nesse sentido, percebe-se a importância desempenhada pelo Aparelho de Estado, sob a égide do burocratismo, na medida em que são resguardados os interesses da defesa da propriedade privada ou estatal dos meios de produção, inconciliável com qualquer proposta de transformação da estrutura social total. Mas, por outro lado, favorável à manutenção do Aparelho de Estado burguês (permanência da burocracia profissional, não rotatividade, falta de controle democrático, manutenção dos privilégios salariais e da hierarquia de competências etc...), como já mencionados.

A dominância do burocratismo sobre a burocracia permite que os interesses materiais e a origem de classe varie apenas dentro dos limites estabelecidos pela unidade de ação e o interesse político particular, tendo em vista o poder da ideologia (do burocratismo) sobre os indivíduos e o papel que eles desempenham dentro do Aparelho de Estado.

Fazemos das afirmações de Saes nossas conclusões sobre as correspondências do Estado burguês e as relações de produção capitalistas, quais sejam

Só uma burocracia organizada segundo as normas do burocratismo burguês pode unificar os agentes da produção, já isolados pelo direito burguês, no Povo-Nação e, assim, neutralizar a tendência dos produtores diretos a se constituírem em classe social. Ou por outra: só o burocratismo burguês pode definir os agentes da produção como indivíduos igualizados na condição de habitantes de um mesmo espaço geográfico, o território nacional, e, ao fazê-lo, combater a constituição da classe explorada através da afirmação do Povo-Nação. É por esse modo que o burocratismo burguês cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas (SAES, 1996, p. 46).

Nesse sentido, o direito burguês individualiza os agentes da produção, produtores diretos ou não, e, por meio de uma relação articulada com o Estado burguês, neutralizam no produtor direto a tendência à ação coletiva, oferecendo outro coletivo, Povo-nação, contrário a constituição da “luta de classes”. Combinada a isso, a ideologia do burocratismo garante, no âmbito do Estado, por meio de seu aparelho e sua estrutura, uma organização própria para a manutenção da sociedade capitalista

1.4 Ideologia, ideologia dominante e hegemonia: aproximação conceitual e dinâmica de funcionamento das classes sociais no modo de produção capitalista.

A ideologia, nesse trabalho, tem uma relevância especial: de um modo, por atuar em vários momentos como estrutura do modo de produção capitalista, agindo como “elemento”

articulador da realidade concreta e da superestrutura jurídico-política, representada pelas idéias econômicas, sociais, políticas, morais, filosóficas, artísticas... De outro modo, o estudo da ideologia tem uma base concreta e intelectual.

Nesse sentido, acreditamos que, ao retomarmos algumas das correntes filosóficas, poderemos conhecer com maior exatidão as teorias que orientam, majoritariamente, as práticas dos trabalhadores da educação, bem como entender por que as teorias mais conservadoras, como o liberalismo burguês e suas variantes, o pequeno burguês, tornam-se hegemônicas no embate com as teorias críticas e, mais especificamente, com o materialismo.

Althusser, em sua análise da “Ideologia Alemã” de Marx, fornece importantes reflexões para entendermos a ideologia. Sua teoria sustenta-se na concepção de que uma ideologia, em geral, não tem uma história, ou seja, que sua história está fora dela, materializada pela relação dos homens com os homens e com seu meio. Por outro lado, uma ideologia tem uma história sua, determinada, em última instância, pela luta de classe, conforme entendimento do próprio Althusser (1992). A concepção que faz com que a ideologia tenha uma realidade “não-histórica”, ou seja, “omni-histórica”, no sentido que tem uma estrutura que funciona de forma imutável ao longo do tempo, similar à concepção de Freud de que o inconsciente é eterno. Ao mesmo tempo, a “dimensão”, digamos, não-histórica está relacionada à sua “dimensão” histórica, ou, dito de outra forma, é a realidade concreta, no embate entre as classes sociais e dentro de um modo de produção específico, que propicia a materialização e, naturalmente, a constituição histórica da ideologia. Desse modo, Althusser comprehende,

em linguagem marxista, se é verdade que a representação das condições de existência reais dos indivíduos que ocupam postos de agentes da produção, da exploração, da repressão, da ideologização e da prática científica, remete em última instância às relações de produção, podemos dizer que: toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (ALTHUSSER, 1992, p. 88).

Nos termos de Althusser, podemos entender que a ideologia é eterna como o inconsciente, sendo assim, ela é “omni-presente”, “trans-histórica” e imutável. Mas, ao mesmo tempo, não está descolada da realidade humana, aliás, reconstitui essa realidade por meio das relações humanas e do contexto histórico. Nesse sentido, a visão negativa de Marx

sobre a ideologia é fruto dessa compreensão, tendo em vista que ela é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, uma realidade concreta que se utiliza de mecanismos vários para esconder essa realidade, da exploração e da luta de classe, leva a uma representação equivocada dessa realidade e, portanto, a dificuldade de modificá-la. Lowy entende que

para Marx, a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente, ela designa o conjunto das ideias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas etc. (LOWY, 1994, p. 10).

Embora haja como já foi dito, uma representação imaginária das relações reais, essa representação ideológica da ideologia força ao reconhecimento de que todo “sujeito” é dotado de uma “consciência”; dessa maneira, para não sermos contrários às idéias que inspiram nossa consciência, somos motivados a agir segundo as idéias que motivam nossa consciência, e, portanto, formam nossa ideologia. Dessa forma, podemos chegar a outro nível de compreensão: de acordo com Althusser (1992), as ideologias interpelam os indivíduos enquanto sujeitos, isso quer dizer que só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos; nessa perspectiva, podemos compreender porque a ideologia presente no direito burguês tem tanta eficácia ao proliferar a ilusão das “trocas de equivalentes”, tão importante ao gerar os efeitos reais, na sociedade capitalista, assim como, porque há prevalência da ideologia da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Sugerimos então que a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí” (ALTHUSSER, 1992, p. 96, grifos do autor).

Assim, a ideologia age de um modo a recrutar os indivíduos enquanto sujeitos, ou seja, interpela, obrigando-os, nas suas relações cotidianas, a se posicionarem, acreditando que estão agindo como indivíduos totalmente livres e desconsiderando o efeito ideológico das estruturas, presente nos aparelhos e nas instituições, assim como nas diversas dimensões da realidade humana (ALTHUSSER, 1992). Para Althusser,

O que na realidade ocorre na ideologia parece ocorrer fora dela. Por isso aqueles que estão dentro da ideologia se pensam, por definição como fora dela: é um dos efeitos da ideologia a negação prática do caráter ideológico

da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz: “eu sou ideológico”. É preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral): estava na ideologia. Sabemos bem que a acusação de estar na ideologia vale apenas para os outros e nunca para si (a não ser que se seja verdadeiramente spinozista ou marxista, o que, quanto a este aspecto, vem a dar exatamente no mesmo). O que nos faz dizer que a ideologia não possui um exterior (para si mesma), mas que ao mesmo tempo ela é exterioridade (para a ciência e para a realidade) (ALTHUSSER, 1992, p. 97 e 98).

Estamos de acordo com Althusser (1992), ao entender que um dos efeitos da ideologia é o não reconhecimento do sujeito de que está dentro dela, negando o caráter ideológico de suas práticas e visões de mundo. Nesse sentido, reafirmamos que é preciso situar-se fora da ideologia, no conhecimento científico, para reconhecer que se está dentro dela, mesmo quando o sujeito interpelado é o do conhecimento científico.

Também concordamos com a perspectiva althusseriana, de que a dimensão histórica ou não da ideologia, não possui um exterior para si, mas, ao mesmo tempo ela é exterioridade, para a ciência e para a realidade, pois é por meio dela que o sujeito estrutura seu pensamento e age na realidade concreta. Talvez por isso, temos condição de explicar porque determinados paradigmas ideológicos se processa na realidade e perduram por tanto tempo, mesmo contrariando os interesses mais gerais de toda a sociedade.

A partir dessa compreensão de ideologia, apropriada de Althusser, podemos avançar para outro nível de entendimento, agora mais visível nas práticas cotidianas e nas relações de classe, permitindo-nos entender como a estrutura, de forma prescritiva, solidifica o campo valorativo e orienta as práticas sociais, e como, em particular, acontece na educação. Desse modo, podemos suscitar um questionamento: se a sociedade é composta por várias ideologias, por que a da classe dominante e suas variantes tornam-se hegemônicas?

Para tentarmos responder a essa pergunta nos valeremos das teses defendidas por Poulantzas (1977), no que refere à hegemonia. Segundo esse autor, a hegemonia é conquistada pela classe dominante ou sua fração de classe, justamente por essa conseguir, no âmbito político, representar o interesse geral, expresso no coletivo do povo-nação, ao mesmo tempo em que dificulta a organização sistemática da classe trabalhadora, que poderia se opor a sua ideologia, mas ao mesmo tempo, por conseguir no âmbito das demais classes e suas respectivas frações uma dominância que lhe garante a liderança. Isso ocorre porque classe dominante, ou fração, consegue, na relação particular com o Estado burguês, possibilitar uma aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominadas.

Nesse sentido, a ideologia outrora eterna, “omni-presente”, “trans-histórica” e imutável, torna-se uma realidade contextualizada historicamente e que interpela os indivíduos

a tomarem posição na realidade concreta, tendo em vista que os mecanismos gerais foram propiciados para estabelecer um pseudo-consenso. Dessa forma, a classe ou fração que desfruta de melhores condições econômicas e políticas tende a tornar-se hegemônica; é certo que não é uma soma simples, está perpassada por diversas contradições de ordem política, econômica, cultural, social, entre outros. No âmbito do político-econômico,

poderíamos descrever essa contradição principal do Estado capitalista “popular-de-classe”, que é o aspecto efetivo (de classe) da sua contradição interna “privada-pública”, da forma seguinte: o Estado capitalista tem por função desorganizar politicamente as classes dominadas, enquanto organiza politicamente as classes dominantes; de excluir do seu seio a presença, enquanto classes, dominantes; de fixar a sua relação com as classes dominadas como representação da unidade do povo-nação, enquanto fixa a sua relação com as classes dominantes como relação com classes politicamente organizadas; em suma, esse Estado existe como Estado das classes dominantes, ao mesmo tempo que exclui do seu seio a “luta” de classe. A contradição principal desse Estado não consiste no fato de se “dizer” um Estado de todo o povo quando é um Estado de classe, mas, precisamente, no fato de se apresentar, nas suas próprias instituições, como um Estado “de classe” (das classes dominantes que contribui para organizar politicamente) de uma sociedade institucionalmente fixada como não-dividida-em-classes; no fato de se apresentar como um Estado da classe burguesa, subentendendo que todo o “povo” faz parte dessa classe (POULANTZAS, 1977, p. 182).

Claro que a permanência da hegemonia de uma classe ou fração de classe só perdura por séculos e séculos por meio das estruturas e dos aparelhos. Assim, vamos retomar a discussão estabelecida na introdução sobre essas categorias analíticas. Todas as instâncias da sociedade são permeadas por uma ideologia de classe. No caso da sociedade capitalista, a ideologia burguesa será hegemônica por conter “as aspirações e os interesses materiais próprios de uma das classes sociais em confronto no modelo vigente de sociedade; mais especificamente, a classe que detém a propriedade dos meios de produção e controla efetivamente o seu uso” (SAES, 2013, p. 284 e 285). No entanto, essa ideologia só se torna uma estrutura na medida em que toma um caráter prescritivo dentro de uma “moral de classe”, ou seja, especialmente nos aparelhos, interpela ou compele os indivíduos a agirem de determinada maneira, dentro dos limites já estabelecidos pela burocracia, de modo que a “moral de classe” é ocultada pela moral individual dos agentes, transparecendo a esses indivíduos que estão agindo de acordo com sua vontade individual (mérito do direito), ou de acordo com as regras formalmente instituídas (descrição aparente da instituição).

Nessa mesma ótica, a estrutura se compõe de um conjunto de valores que induzem inconscientemente à prática dos agentes do sistema, estando conectados aos valores

predominantes da sociedade capitalista. Já o aparelho corresponde a um conjunto de recursos materiais e humanos que se combinam na implementação de práticas sociais específicas, sejam elas econômicas, estatais, escolares ou religiosas.

É sob essa ótica que a ideologia dominante se torna hegemônica dentro de um modo de produção específico. Assim, as relações de produções, as forças produtivas e a esfera do Estado não podem ser pensadas de forma desconectada, haja vista que, são os elementos estruturantes de uma sociedade de classe e que se ligam aos seus diversos níveis.

Nesse aspecto, podemos perceber que os aparelhos ideológicos de Estado, conceito criado por Althusser, são meios, como também lugar, da luta de classe, portanto, a disputa por sua hegemonia é imprescindível para manutenção ou destruição de um modo de produção particular. Nesse sentido, temos como aporte teórico-conceitual o entendimento de Poulantz sobre hegemonia

O conceito de hegemonia permite precisamente decifrar a relação entre estas duas características do tipo de dominação política de classe que as formações capitalistas apresentam. A classe hegemônica é aquela que em si concentra, ao nível político, a dupla função de representar o interesse geral do povoação e de manter uma dominância específica entre as classes e frações dominantes; e isto, na sua relação particular com o Estado capitalista (POULANTZAS, 1977, p. 137).

Nesse mesmo sentido,

O conceito de hegemonia, aplicado à dominação com direção hegemônica de classe das formações capitalistas, conota aqui as características específicas mencionadas da ideologia capitalista dominante, por meio da qual uma classe ou fração consegue apresentar-se como encarnando o interesse geral do povoação, e condicionar, por isso mesmo, uma aceitação política específica da sua dominação por parte das classes dominantes (POULANTZAS, 1977, p. 215).

O desenvolvimento dessa teoria leva-nos a entender as dificuldades que terão que ser enfrentadas pelo proletariado para romper com a hegemonia ideológica da classe dominante e constituir uma sociedade sem classes. Mas, para isso, Ernst Bloch, indica-nos um bom caminho, ao entender que

Contrariamente a todas as classes que o precederam, o proletariado revolucionário não tem nenhum interesse em camuflar seus interesses de classe – isto é, em produzir ideologias. Ele quer antes suprimir todas as classes e, finalmente, suprimir a si próprio enquanto classe: assim não tem ele necessidade, diferentemente das classes anteriores, de uma ideologia que embeleze, mas, ao contrário, do olhar penetrante de um detetive. (...) O

marxismo, por sua vez, alcançou um ponto de vista livre de ilusões por uma reflexão particularmente intensa da parcialidade que carrega o interesse à emancipação e que apenas esta parcialidade vermelha lhe permite se liberar de todo obscurecimento por causa de preconceitos (Bloch, 1981apud Lowy, 1994, p. 208).

Ter clareza do poder ideológico da classe dominante e sua fração de classe, expresso pela conquista de sua hegemonia política e social, nos parece um importante passo para sua superação. Nessa perspectiva, uma análise rigorosa e crítica da realidade social, se faz necessário, para evitar os equívocos próprios da ideologia burguesa e seu ofuscamento, ao mesmo tempo em que possa vislumbrar uma possibilidade de emancipação humana que rompe com esse modelo de dominação social, pautado na exploração do homem pelo homem.

1.5. Aparelhos ideológicos e o Estado burguês (direito e burocratismo)

Partimos do pressuposto que o modo de produção capitalista não se configura por estabelecer apenas relações de produção capitalistas, mas que estas têm uma preponderância dentro desse modelo de sociedade, de modo que as “instâncias” têm uma contribuição particular e articulada para a reprodução desse sistema de produção. É sob essa perspectiva que o estudo da estrutura e do aparelho ganha relevância. E, para fazê-lo, nos valeremos principalmente do texto de Althusser – Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)- tendo em vista sua importante contribuição teórica.

Na tradição marxista, o Estado é concebido como uma força repressiva, necessária para assegurar a dominação de uma classe sobre outra. Assim o Estado é um Aparelho de Estado (AE). Isso quer dizer que é um aparelho especializado (com existência de política, tribunais, exército, prisões...), que garante, por meio da força policial, em última instância, a “ordem vigente”. De acordo com Althusser, essas ainda são concepções ou representações descritivas, e, portanto, transitórias, mas necessárias (decisivas) para o desenvolvimento posterior da teoria sobre o Estado. Nesse sentido, Althusser confirma que

O estado é, antes de mais nada, o que os clássicos do marxismo chamaram de o aparelho de Estado. Este termo compreende: não somente ao aparelho especializado (no sentido estrito), cuja existência e necessidade reconhecemos pelas exigências da prática jurídica, a saber: a política – os tribunais – e as prisões; mas também o exército, que intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância (o proletariado pagou com seu sangue esta experiência) quando a polícia e seus órgãos auxiliares são “ultrapassados pelos acontecimentos”; e, acima deste conjunto, o chefe de Estado, o Governo e a Administração (ALTHUSSER,1992, p. 62 e 63).

Todavia, o Estado e sua existência em aparelho só tem sentido em função do seu poder. Dessa forma, toda luta política das classes gira ao seu entorno, no objetivo de conquistá-lo. Assim, é preciso distinguir o poder de Estado, objetivos que as classes sociais em luta têm, na intenção de mantê-lo ou tomá-lo, do Aparelho de Estado que pode permanecer de pé, mesmo com a troca da posse de seu poder por outra classe. Preliminarmente, podemos afirmar que o Estado é um Aparelho Repressivo, mas não só isso, e que há uma distinção entre poder e aparelho de Estado, além do que, o objetivo das classes sociais é a conquista do poder do Estado para utilização de seu aparelho, conforme o entendimento de Althusser (1992).

O autor acima citado avança na teoria marxista do Estado, ao tratá-lo de forma mais complexa do que as teorias anteriores. Ao estabelecer a distinção entre Poder e Aparelho de Estado, torna-se possível ampliar o entendimento sobre sua constituição e funcionalidade, que são denominados de Aparelhos Ideológicos de Estado. Althusser estabelece uma distinção teórica entre o Aparelho Repressivo do Estado (ARE) e o Aparelho Ideológico de Estado, enquanto aquele funciona prioritariamente por meio da força (violência) e, num segundo momento, pela ideologia, nesse ocorre o contrário, ou seja, funcionam especialmente pela ideologia, e secundariamente, pela repressão, que pode ocorrer de forma atenuada, dissimulada ou simbólica.

Assim, abre-nos um novo campo de análise, na medida em que os Aparelhos Ideológicos de Estado são constituídos por uma das instituições da sociedade, como; o Aparelho Ideológico de Estado religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas), o familiar (que desempenha claramente outras “funções” que a de AIE. Ela intervém na reprodução da força de trabalho. Ela é, dependendo dos modos de produção, unidade de produção e/ou unidade de consumo), o jurídico (o direito pertence ao mesmo tempo ao Aparelho Repressivo do Estado e ao sistema dos AIE), o político (o sistema político, os diferentes partidos), o de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...), o cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...), de acordo com a definição do próprio Althusser (1992).

Os aparelhos Ideológicos de Estados não são instituições e órgãos criados ou controlados necessariamente e/ou diretamente pelo Estado, mas num conjunto das relações e dos níveis de uma totalidade social, desempenham uma função articulada e alinhada aos interesses da classe que detém o poder de Estado, no caso do Estado burguês, é a burguesia. É principalmente sob essa perspectiva que o estudo da estrutura ganha maior relevância, tendo

em vista que temos a pretensão de analisar como alguns dos Aparelhos de Estado se articulam e qual o elemento orientador dessa articulação.

Como já exposto, são vários os Aparelhos Ideológicos de Estado, e, para o objetivo desse estudo faremos uma análise mais aprofundada do Aparelho Ideológico de Estado escolar, que compreende o sistema das diferentes escolas públicas e privadas, embora nosso enfoque seja a escola pública da rede estadual do estado de Minas Gerais, conforme apresentaremos nas próximas seções desse estudo. Para chegarmos à conclusão da importância de estudar esse aparelho, levamos em consideração a concepção de Althusser, que entende que o Aparelho Ideológico escolar, juntamente com o Aparelho Ideológico familiar, configura, na sociedade atual, como os principais Aparelhos Ideológicos de Estado, superando o Aparelho Ideológico da igreja que, anteriormente, assumia esse “status” sobre os demais, por abranger as funções escolares e culturais. Não por acaso, as lutas ideológicas para romper com o feudalismo se concentraram numa luta anticlerical e anti-religiosa.

Se existe um Aparelho Repressivo do Estado unificado, pertencente ao domínio do público, o que vemos é uma pluralidade de Aparelho Ideológico de Estado, pertencente, em sua maioria, ao domínio da esfera privada. O fato dos aparelhos ideológicos do Estado não pertencerem majoritariamente ao domínio público, mas como instituições privadas, pouco interfeririam na sua natureza de classe, já que a distinção entre público e privado é uma separação própria do direito burguês.

Na perspectiva de Althusser, podemos reunir essas afirmativas em três pontos principais: o primeiro é de que os aparelhos repressivos e ideológicos de Estado funcionam tanto pela ideologia, quanto pela violência, o segundo é de que o aparelho repressivo de Estado está centralizado por uma unidade de direção aplicada pelos representantes das classes dominantes, ou que detém o poder de Estado, resultado da luta das classes. Por fim, enquanto o aparelho repressivo é assegurado por sua organização centralizada, unificada sob a direção dos representantes das classes no poder, os aparelhos ideológicos do Estado estão assegurados pela hegemonia da classe dominante, que se efetivam, de maneira contraditória, mas inteiramente articulada e complexa nas diversas dimensões da realidade. Nas palavras do próprio Althusser

1. Todos os aparelhos do Estado funcionam ora através da repressão, ora através da ideologia, com a diferença, de que o Aparelho (repressivo) do Estado funciona principalmente através da repressão enquanto que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia.

2. Ao passo que o Aparelho (repressivo) do Estado constitui um todo organizado cujos diversos componentes estão centralizados por uma unidade de direção, a da política da luta de classe aplicada pelos representantes políticos das classes dominantes, que detém o poder do Estado, - os Aparelhos Ideológicos do Estado são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, susceptíveis de oferecer um campo objetivo às contradições que expressam, de formas ora limitadas, ora mais amplas, os efeitos dos choques entre a luta das classes capitalistas e proletária, assim como de suas formas subordinadas.

3. Enquanto que a unidade do Aparelho (repressivo) do Estado está assegurada por sua organização centralizada, unificada sob a direção dos representantes das classes no poder, executantes da política da luta de classes das classes no poder – a unidade entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado está assegurada, geralmente de maneira contraditória, pela ideologia dominante, a da classe dominante (ALTHUSSER, 1992, p. 73 e 74).

Respaldados pelas teses althusserianas, podemos afirmar que todos os Aparelhos Ideológicos de Estado têm como finalidade a reprodução das relações de produção capitalistas, na sociedade atual, embora cada um desses aparelhos concorra para esse fim, de modo peculiar, regido pela ideologia dominante, que atua como estrutura. Em se tratando da escola, podemos confirmar que o Aparelho Ideológico escolar desempenha um papel central e mais intenso na formação do ser humano, justamente por inculcar, durante anos, os saberes historicamente acumulados, repropriados e ressignificados pela ideologia dominante, e devolvido na forma ideológica de conhecimento formal, o que ocorre também em outras instâncias da produção social, como na esfera da produção material, quando a divisão técnico do trabalho propicia um conhecimento compartimentado e circunscrito a necessidade funcional do sistema, em contraposição a sua dimensão universal e irrestrita, o que muitas vezes independente da posição do agente; como patrão, trabalhador não manual, ou trabalhador manual.

A estrutura jurídico-política do Estado burguês e a estrutura da produção material se articulam entre si e com outras estruturas da sociedade, como, por exemplo, a estrutura presente no Aparelho Ideológico escolar para reprodução das relações de produção capitalistas. Essa ideologia acaba por se apresentar como principal elemento articulador entre as várias instâncias da totalidade social, naturalmente, numa sociedade de classe, a ideologia dominante e suas vertentes tende a se tornar preponderante sobre as demais ideologias.

Nesse sentido, a ideologia da escola universalmente aceita, evocada por Althusser e aprofundada por Saes, representa um subproduto da ideologia da classe dominante, à qual retornaremos de forma mais aprofundada posteriormente. Tendo em vista que, o “Mito da

Escola Única¹”, argumento ideológico utilizado pela classe média para garantir sua condição socioeconômica, garante também os interesses da classe dominante, na medida em que contribui para manutenção da sociedade capitalista e dissimulação dos interesses dessas classes (dominante e média) no seio da escola. Desse modo, o resultado são os efeitos reais dessa ideologia na realidade social.

Assim, esse trabalho se insere no contexto da educação, não temos com isso, a intenção de tecer críticas ao profissional de ensino, mas, pelo contrário, nosso intuito e descortinar os efeitos reais que os Aparelhos Ideológicos de Estado, em particular o escolar, produzem sobre a sociedade contemporânea e os trabalhadores da educação pública mineira, de forma específica. Nesse sentido, acreditamos ter sido possível conhecer melhor o Estado burguês e sua relação com a produção material e ideológica da sociedade, de modo que, nossa intenção para o próximo capítulo é compreender como os preceitos legais têm tratado a temática da educação, quais as classes e seus respectivos interesses sobre essa temática.

¹ Referimos-nos ao “Mito da Escola Única”, empregado por Saes, como forma utilizada pela classe média para falsificar a realidade sobre a educação, no contexto da sociedade capitalista. Tendo em vista que o “mito” busca esconder a desigualdade entre as instituições públicas e privadas de ensino e as reais intenções da classe média em reproduzir e manter sua condição social e econômica de classe, em detrimento dos trabalhadores manuais, usuário da escola pública.

2. O PROCESSO LEGISLATIVO E OS EMBATES IDEOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Nesse capítulo, iremos apresentar o processo histórico constituinte que instituiu a obrigatoriedade da escola pública, bem como o jogo de interesses das classes sociais que participaram desse evento. Demonstrando como e quais a(s) ideologia(s) e, por consequência, a(s) estrutura(s) que se tornam hegemônicas, como forma de orientar o modelo de educação a ser empregado no contexto atual, de nossa sociedade de classe. Desse modo, acreditamos poder explicitar os principais agentes envolvidos, bem como o que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) define por educação de qualidade.

Para maior êxito desse trabalho, acreditamos que seja necessário conhecer o interesse reservado à educação no cenário global, dentro do modo de produção capitalista, passando pelas contradições do processo legislativo nacional e mineiro, até se chegar, de fato, ao objeto desse estudo, que seria os impactos do plano de carreira dos trabalhadores em educação da rede estadual de Minas gerais, no período de 2003 a 2014, para a sociedade atual.

Acreditamos que o descortinamento do caráter ideológico, e portanto político, presente na legislação em geral e específica (lei que institui o plano de carreira dos profissionais da educação de Minas Gerais), no Estado e no próprio modo de produção é um meio necessário para inferir um exame mais aprofundado sobre a educação pública e a realidade social.

2.1 Contextualizações do processo constituinte no Brasil, no que refere à educação

Algo que nos parece certo é que o valor dado à educação formal pela sociedade é constituído historicamente, podendo variar de acordo com o seu período, seu contexto e a organização das classes sociais, bem como seus embates. Nesse sentido, para o nosso estudo, é necessário conhecer o papel que cabe à educação no modo de produção capitalista.

Com o desenvolvimento da grande indústria, a necessidade de estabelecer alguma forma de educação para a classe trabalhadora se torna eminente, principalmente em se tratando da burguesia urbana. Por outro lado, há divergência com relação ao tipo de educação a ser oferecida e quem seria responsável por oferecê-la, divergências que suscitaram vários

conflitos inter e intra-classe, as quais o processo histórico das legislações brasileiras, ao longo do processo constituinte, pode nos revelar.

De acordo com Saes (2006), todas as frações do capital, desde as “revoluções burguesas”, têm algum interesse que sua mão de obra tenha acesso à instrução básica como ler, escrever, e contar. No entanto, a exigibilidade escolar para mais ou para menos, depende do setor produtivo ao qual o trabalhador se insere. Por outro lado, a “burguesia teme que a dinâmica da vida escolar leve os seus trabalhadores a adquirir mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho (industrial, comercial, bancário)” (SAES, 2006, p. 25).

O fato é que a falta de instrução do trabalhador leva, com o desenvolvimento das forças produtivas, ao comprometimento da acumulação de capital, mas, ao mesmo tempo, de acordo com o interesse da classe dominante, esse grau de instrução não pode levar a um grau maior de politização, já que também esse aspecto é contrário ao interesse do capital. Nesse sentido, Saes reafirma que a educação de menos gera problema para a produtividade já que,

Na grande indústria moderna, a máquina emite sinais, que devem ser captados com precisão, caso contrário ocorrerão acidente danosos para o capitalista (destruição da matéria prima, quebra de máquinas etc) ou para o operário (acidente do trabalho: ferimentos, mutilações etc). Ora, tais sinais não poderão ser plenamente apreendidos caso o operário não tenha tido acesso àquele mínimo de instrução acima mencionado (SAES, 2006, p. 24).

É certo que a educação constitui um lugar de disputa dentre as diversas classes sociais; nesse sentido, o processo legislativo de elaboração das constituições nacionais e até mesmo de outras leis que regulamentam a educação em nosso país podem revelar-nos muito sobre esse conflito. Desse modo, acreditamos que a “letra da lei”, pura e simplesmente, nos revelará a dimensão mais superficial da realidade social, que seria seu aspecto institucional, ligado ao aparato jurídico, desconsiderando outras dimensões da realidade social e a própria resultante das relações entre as classes sociais. No entanto, o estudo do processo constituinte, antes, durante e após a elaboração da lei, poderá revelar-nos os aspectos mais aprofundados da realidade concreta, avançando na sua dimensão estrutural. Nesse sentido, é preciso compreender o caráter político da lei, haja vista que ela representa os interesses políticos

ideológicos das classes sociais envolvidas nesse processo, bem como seu poder de intervenção e barganha na elaboração do preceito legal, assim como sua efetivação ou não.

Também de acordo com Saes (2006) é importante observar tanto a presença da lei, como sua omissão, pois ambos são igualmente significativos. Nesse mesmo sentido, Althusser (1969) entende que a ausência de dispositivos legais tem uma grande pertinência para a preponderância prática e social dos interesses que são contrários ao texto da lei, ou ainda seu inverso: o texto da lei pode ferir interesses que tem maior capacidade de pressão, nesse caso o grau de negligenciamento do texto legal torna-se maior.

Ocorre, entretanto, que nem todo estudioso comprehende que a aplicação, ou não da lei pelo aparelho de Estado é um fato político, onde a dimensão técnica (isto é, a competência, ou não, dos quadros burocráticos para converter a lei em realidade) ocupa um lugar subordinado, e não, dominante (SAES, 2006, p. 12).

Essa perspectiva leva-no a romper com o ideário de que o aparato jurídico regula as relações sociais que os indivíduos querem estabelecer com seus pares e que o Estado convergirá sempre para o bem comum, como muitos defendem. De modo que é necessário observar o texto da lei na realidade concreta, ou, dito de outra forma, “a letra da lei” deverá ser compreendida na sua aplicação ou não na prática social. E que os conflitos em torno da elaboração da lei e o entendimento do ordenamento jurídico, como um todo, revelam muito mais do que o texto específico, expresso em artigos, parágrafos e/ou incisos, tendo em vista que,

Na verdade, a clareza e a precisão – ou, inversamente, a ambigüidade e a obscuridade – do texto constitucional dependem primordialmente da função política real preenchida pelo processo constituinte. Este pode preencher as seguintes funções políticas: a) imposição clara e incontestável de certos interesses; b) consagração de um “empate político”; c) conciliação mais ou menos precária ou transitória de interesses divergentes; d) construção de uma aparência constitucional para certa dominação de classe ou para certa hegemonia de fração (SAES, 2006, p. 12).

Os interesses hegemônicos de uma sociedade ficam evidenciados dentro e fora da esfera produtiva quando se observa a dimensão político-econômica do grande capital, que tem campo amplo e diversificado de atuação, para ficarmos apenas com uma situação, podemos

dizer dos interesses de organizações, ligados às economias centrais, em estabelecer diretrizes educacionais para os países capitalistas de economias subordinadas. Isso ocorre, principalmente, por meio das agências financiadoras internacionais, que exigem desses países determinados patamares de desenvolvimento social, político, econômico e cultura, necessários para o desenvolvimento do capitalismo, na medida em que fomenta a constituição e/ou consolidação do mercado consumidor. É importante dizer que esses índices são utilizados, na maioria das vezes, como parâmetro indicativo para a concessão de empréstimos de governos de diversos países, o que nos dá elementos para acreditarmos que essas diretrizes “sugeridas”, pelas cedentes dos empréstimos apresentarão, em algum grau, no processo legislativo nacional concernente ao direito à educação, uma vez que,

[...] um Estado capitalista estrangeiro, defendendo interesses econômicos das suas classes dominantes, empenha-se efetivamente em intervir, numa direção a ser definida em cada análise concreta, na instauração, moldagem ou redimensionamento do direito à educação num país capitalista periférico (SAES, 2006, p. 30).

O “Consenso de Washington” é um bom exemplo das diretrizes “sugeridas”, aos países de economia periférica pelos de economias centrais, intermediadas pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, tendo em vista que não acatar as diretrizes definidas é o mesmo que não se habilitar para a contratação de empréstimos estrangeiros. Por outro lado, a burguesia é um grupo com várias divergências internas, problemática já enfrentada por Marx (2001) e vários autores marxistas. No entanto, suas contradições se situam num universo circunstancial e conjuntural, embora o peso dado à educação pelas classes sociais (dominante, média e dos trabalhadores manuais), varia conforme o período e o contexto histórico, bem como na relação que estabelecem entre si. O que talvez seja mais importante nesse tópico é compreendermos o caráter universal do modo de produção capitalista, dessa forma, as diretrizes estabelecidas na educação têm também um caráter global, mas, ao mesmo tempo variável dentro da divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, o processo constituinte poderá dar-nos o viés ideológico e estrutural estabelecido pelas classes sociais na sociedade brasileira e, por consequência, global, dentro de uma perspectiva de complementaridade e contradição.

As constituições brasileiras do século XIX expressam claramente a tendência ideológica dominante no país naquele momento, ou seja, as classes fundiárias e seus representantes ideológicos eram contrários à universalização da educação e ao voto dos analfabetos. No

entanto, a burguesia latifundiária nacional tinha receio que a maior participação das massas levasse a um aumento do poder político da burguesia urbana, mais progressista, da classe média e de lideranças revolucionárias, o que contrariava fortemente seus interesses e princípios conservadores. Embora, em determinado momento de nossa história, o voto dos analfabetos foi de grande valia para elegerem os ditos “coronéis”, situação que pode variar de acordo com a formação social existente e o nível de desenvolvimentos das forças produtivas, seja aqui, ou em outros países capitalistas. O que se percebe é que os interesses da classe média e da burguesia urbana, no que tange à educação em nosso país, só ganham maior relevância pós-1930, na Era Vargas², com o crescimento da urbanização e o desenvolvimento industrial.

A breve descrição do processo constituinte no Brasil dar-nos-á alguns sintomas do movimento estabelecido pelas classes sociais em nosso país, tendo em vista que será observado especialmente seu caráter estrutural, ou seja, os interesses econômicos, sociais e políticos das classes sociais que se expressam na forma de suas ideologias, prescrevendo as práticas sociais. No entanto, é importante que se diga que nossa intenção no processo constituinte é muito mais apresentar uma visão panorâmica que se situa dentro de um objetivo específico nesse trabalho, ou seja, nossa preocupação é compreender melhor a influência da ideologia das principais classes sociais no processo constituinte sobre a temática da educação. Nesses termos, concordamos com a afirmação de que “a ‘letra da lei’ corresponde tão somente a uma forma institucional; já o valor estrutural (isto é, o princípio que rege efetivamente a reprodução de um certo tipo de sociedade) permanece oculto na prática social” (SAES, 2006, p. 10, grifos do autor).

Entrando mais especificamente no texto constitucional, podemos dizer que a Constituição Imperial de 1824 não tratou especificamente da educação, deu-lhe um *status* mais genérico, especialmente no Título VIII, “Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”. Na Constituição republicana de 1891, a temática da educação é tratada como na constituição anterior, como disposto no Título IV, Seção II, da “Declaração de direitos”, o que nos remete a crer que há uma mudança de perspectiva das classes dominantes, a partir desse período, com a Abolição da escravidão e a Proclamação da República, pois não foram, segundo Saes (1985), apenas uma cessação do trabalho forçado e a mudança da forma de Estado e regime político, mas uma verdadeira revolução política, que

² Período governo pelo Presidente da República Getúlio Vargas, que vai de 1930 a 1945.

levaram à formação do Estado burguês no país e criaram as condições jurídico-políticas necessárias para implementação do capitalismo no Brasil.

O período de 1824 a 1891 pode ser entendido como um momento de total afastamento do Estado em relação à educação, conforme se evidencia com a promulgação das duas constituições citadas, que embora incluíssem a temática da educação, essa tinha um tratamento genérico e impreciso, de modo a não definir sua gratuidade, obrigatoriedade, nem quem seria responsável por oferecê-la. Assim, podemos afirmar que declarar a educação como um direito individual, sem criar as ferramentas jurídicas, sociais e econômicas para sua efetivação, pouco ou nada contribui para que as classes populares tenham acesso.

Nessa mesma perspectiva, Marx nos mostra que a situação na Alemanha, Suíça e Estados Unidos do século XIX, não era tão diferente do Brasil, no referente ao interesse das classes dominantes sobre a educação. Aqui as classes dominantes eram as fundiárias e não tiveram o menor interesse de incluir no texto constitucional a responsabilidade do Estado em oferecer educação gratuita a todos. Lá, por outro lado, embora o preceito legal buscassem abonar a obrigatoriedade e gratuidade da educação pública, essa era oferecida para as classes abastadas. Como demonstrado nas próprias palavras de Marx,

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da igreja (K. Marx, 2011, p. 130, Crítica do Programa de Gotha).

Voltando para o Brasil, pode-se perceber que, somente na Constituição de 1934, a temática da educação é tratada com maior relevância, compondo os grandes temas da vida social, como a família e a cultura, estando exposta no Título V, em seu Capítulo II. Tanto nas Constituições de 1937, quanto na de 1946 e ainda na Constituição de 1967, a abordagem da educação está localizada na parte denominada, “Da família, da educação e da cultura”, prescrita no seu Título IV, como expõe Saes (2006),

[...] a Constituição de 1988 insere a educação dentro de um quadro temático mais amplo: o Título VIII, “Da ordem social”. Porém, dentro desse Título, a matéria educacional figura num compartimento mais específico: capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, Seção I, “Da educação” (SAES, 2006, p. 19, grifo do autor).

Saber o significado do que a lei diz, como também o que ela não diz, é de grande relevância para compreendermos os interesses que guarda esse sistema de omissões, que perpassa pela educação em nosso país. Exemplo disso é a declaração de que a educação é gratuita a todos, mas não estabelecer a quem caberá esse dever, nem tão pouco sua obrigatoriedade demonstrando a construção de uma aparência constitucional, que tem como principal objetivo garantir o consenso social e por consequência a dominação de uma classe e sua fração hegemônica sobre as demais, situações muito comuns nas constituições desde 1824. A Constituição de 1891, embora reconheça implicitamente que existirão escolas oficiais e que essas serão laicas, também não estabelece sua obrigatoriedade, de modo que é entendido como um direito individual que ficará a cargo dos pais (SAES, 2006).

Só a partir de 1930, as constituições brasileiras têm sustentado o princípio da obrigatoriedade da educação, embora com maior rigor só a partir da Constituição de 1988. Nesse sentido, o texto constituinte tem que ser visto em sua totalidade, como leciona Saes (2006), haja vista que estabelecer a obrigatoriedade, mas não definir as condições necessárias para sua implementação, pode se apresentar, num primeiro momento, como um grande dissenso, embora essas contradições representem expressões dos interesses preponderantes, que se reflete no processo constituinte, assim como no texto vigente.

Todas as Constituições do Brasil a partir de 1934 seguem essa tendência geral: fixação da educação de base como uma obrigação civil (pais) e política (aparelho de Estado) e, ao mesmo tempo, apresentação do acesso aos demais níveis de ensino (infantil, médio, superior) com um direito individual a ser utilizado ou não pelos interessados, não obstante a presença do aparelho de Estado, através de alguma das suas esferas (federal, estadual ou municipal) na oferta de vagas nesses níveis (SAES, 2006, p. 19).

O fato é que, mesmo com a obrigatoriedade da educação, definida mais claramente na Constituição de 1988, sua efetivação não se dá de modo satisfatório, principalmente porque não é esse o principal interesse da classe dominante e média, que monopoliza o discurso sobre a obrigatoriedade da educação. Também os trabalhadores manuais veem na obrigatoriedade

da educação um empecilho para a entrada de seus filhos no mercado de trabalho e a complementação da renda familiar, tendo em vista, seu baixo poder econômico e a falta de políticas públicas de incentivo a sua permanência nos bancos escolares. Por outro lado, a classe média, ao defender a gratuidade e universalidade da educação pública, não o faz com a intenção de que esta oportunizará equidade a todos (classe dos trabalhadores manuais), mas com o interesse de manter sua condição de classe, defendendo inclusive a meritocracia como ideologia de segundo grau, já que uma escola pública, apesar de ter ampliado o número de suas vagas, não pode concorrer em condição de igualdade com as escolas particulares, sob o risco de desmantelar esse importante mercado, destinada aos filhos da classe dominante e média.

Na verdade, a oposição das classes dominantes à expansão e ao fortalecimento da Escola Pública se conjugou à dupla atitude da classe média perante o ensino público; essa duas posições diferentes, exteriorizando-se na mesma conjuntura, determinaram a linha geral de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro no período pós-trinta. É, portanto, importante sublinhar que a classe média, em razão de sua atitude dupla diante da educação escolar, acabou se configurando como um agente importante tanto do ensino público, quanto do ensino privado. Medidas importantes de democratização do ensino público, como o fim do exame de admissão ao ginásio e a decretação de oito anos de escolarização obrigatória (reformas promovidas pelo regime militar), ou a enorme expansão das vagas no ensino fundamental (orientação implementada na Nova República), exprimiam não o ponto de vista educacional das classes dominantes, e sim a pressão social difusa dos “formadores de opinião”, representativos da classe média, ou então a pressão social politicamente organizada, canalizada pelos agentes ideológicos e políticos da classe média, como o movimento docente, as reuniões de cientistas, as corporações profissionais, etc. (SAES, 2008, p. 173).

De modo que, mesmo com a efetivação legal da gratuidade, obrigatoriedade e universalidade da educação pública, pouco repercutirá na realidade social dos que dela dependem, tendo em vista a pouca qualidade, os interesses que são concretizados dentro da realidade social, em que a pressão que as classes exercem nos aparelhos de Estado não é equânime, de modo que a inserção da gratuidade, da obrigatoriedade e, atualmente, da qualidade da educação, no texto constitucional, bem como sua efetivação, dependem dos interesses e das forças que as classes sociais em luta podem exercer no aparelho de Estado.

Percebe-se que ao longo da história constituinte do Brasil, foi selado entre as frações da classe dominante um compromisso político no que se refere à educação. Embora precário,

instável e transitório, reflete os interesses ideológicos preponderantes na sociedade brasileira e, por consequência, nos preceitos legais.

Embora o processo de transmissão do saber escolar tenha um caráter de classe, a escola no capitalismo só reconhece os indivíduos como agentes educacionais; compete a eles, e não às classes sociais, inscrever-se na escola, frequentar as aulas, submeter-se às provas e exames, obter a aprovação e receber o diploma. Por isso, o texto constitucional de 1988, ao definir a educação como direito social, só pode estar querendo dizer que o direito à educação não é um direito individual, cuja utilização dependa estritamente do arbítrio do interessado; e sim uma obrigação, imposta aos pais e ao próprio aparelho de Estado, em nome do interesse geral da sociedade (SAES, 2006, p. 20).

Isso fica bastante evidente na Constituição Federal de 1988, por meio de seus sistemas de omissões e contradições, ou seja, não basta o texto legal trazer expresso o papel que cabe a educação, em particular a pública, depende antes de mais nada do poder de pressão de cada classe em particular para sua efetivação. Como já dito, as classes sociais e, especialmente, as frações dominantes, têm objetivos muito claros sobre o caminho que deverá ser trilhado pela educação pública, embora muitas vezes não estivesse explícito nos textos legais, assim como os conflitos existentes inter e intra-classe nacional e/ou estrangeira.

O que nos parece certo é que apesar da educação alcançar o *status* de direito social, na Constituição de 1988, os interesses que cerneiam sua efetivação por meio de recursos materiais, orçamentários fixos e vinculados por meios de tributos, são constantemente burlados. Por outro lado, os ditos “remédios” jurídicos ou constitucionais, como habeas corpus, habeas data, mandado de segurança, mandado de segurança coletivo, mandado de injunção, ação popular e direito a petição, são muito pouco usados e conhecidos pela população que compõem os trabalhadores manuais e que mais dependem da educação pública, mesmo que essas garantias estejam presentes no plano individual e jurídico, como forma de efetivação da educação para todos.

Desse modo, sua efetivação enfrenta várias dificuldades, como a falta de uma cultura política reivindicatória, acesso a meios materiais e judiciais para a maioria da população, bem como um forte desinteresse de boa parte dos trabalhadores manuais em lutarem pela efetivação de uma educação pública, verdadeiramente democrática e de qualidade. Feito isso, acreditamos que seja possível e necessário entender, a principal ideologia sobre a escola,

reproduzida pela classe média, por meio do “Mito da Escola Única”, como forma de fornecer elementos importantes para entendermos as contradições e a atualidade sobre a educação.

2.2 O papel da ideológica da classe média para manutenção de um modelo de educação pública

Após um breve estudo dos interesses ideológicos das principais classes sociais (classe dominante, trabalhadores manuais e classe média) sobre a educação, podemos nos ater, mais especificamente, sobre a liderança exercida pela classe média na instauração da “Escola Única”, situação que se reflete também em nosso país, no tangente à educação pública e aos interesses que orientam tal prática. O estudo das ideologias, em especial da classe média, sobre a educação pública, possibilitar-nos-á entender qual o tipo de educação será oferecido aos filhos dos trabalhadores manuais e, mais do que isso, quais os fatores que inviabilizam a efetivação da educação pública de qualidade.

Para entendermos algumas das contradições presentes na escola, torna-se necessário compreender a posição que a classe média assume sobre essa, assim como o lugar ocupado por ela nessa instituição. Para enveredarmos nesse estudo, teremos como suporte teórico as análises de Saes, que, ao retomar algumas premissas da teoria marxiana, como a de que a sociedade capitalista é dividida fundamentalmente entre duas classes principais, os que possuem os meios de produção e os que não possuem, ou, dito de outra forma, os produtores diretos ou trabalhadores manuais, busca identificar o papel desempenhado pela classe média nas relações sociais de produção e no Estado burguês.

Nesse sentido, ao reconhecermos que entre essas duas classes fundamentais existem várias outras classes ou categorias sociais, temos também que admitir que essas classes intermediárias lutam para preservar e/ou mudar sua condição de classe, e, ao fazê-lo, assumem ou são interpelados por uma ideologia que expressa sua concepção sobre os vários aspectos da realidade concreta. Segundo Saes (2000), todos os indivíduos buscam, normalmente, algum tipo de educação para os seus filhos, que não é, necessariamente, a escola pública, obrigatória e gratuita, já que ninguém se insere na prática social sem algum tipo de educação. Nesse sentido, é importante compreender qual o tipo de educação defendida pelas principais classes sociais. Esse autor ainda afirma que a concepção de que todas as classes sociais defendem a educação universal, ao menos no seu nível básico, é um dos

grandes mitos da sociedade capitalista. Só na classe capitalista, temos o setor industrial, comercial e bancário, que, de modo geral, podemos afirmar:

Teme que a escola, obedecendo a um princípio constitucional ao invés de trabalhar por encomenda direta do capital, crie um amplo contingente de ‘sobrequalificado’, que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão espontaneamente pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais (SAES, 2000, p. 98).

Ou seja, a classe capitalista teme os efeitos politizadores que a educação de qualidade pode gerar, assim buscam uma educação que possa suprir a necessidade de sua mão de obra, não querendo “educação de menos”, nem “educação demais”. Nesse sentido, dificilmente iremos ver o capital, através de suas frações de classe, ter como “papel de força principal na instauração do ensino elementar e gratuito”; pelo contrário, tende a defender para as classes trabalhadoras uma educação ligada às iniciativas filantrópicas privadas, que perpetua até os dias de hoje, como iremos observar no “Movimento Todos Pela Educação”. Nesse linha,

Não se contam industriais, banqueiros e grandes comerciantes entre os defensores mais ativos e ardorosos da escola pública; parece-lhes preferível apoiar algumas iniciativas filantrópicas privadas, insuscetíveis de engendrar, pela sua escala reduzida e por estarem estritamente controladas pelo mundo empresarial, efeitos prejudiciais à ordem social vigente e aos interesses da classe capitalista (SAES, 2006, p. 25).

De acordo com Saes, as classes trabalhadoras manuais não buscam prioritariamente a universalização da educação, seja para oportunizar a ascensão individual de suas crianças, ou para propiciar os conhecimentos necessários para a organização para a luta contra as classes exploradoras. No entanto, o que se observa não é necessariamente o exposto, mas uma reticência das classes trabalhadoras manuais, no que se refere à obrigatoriedade da educação, constitucionalmente positivada, isso porque, mesmo que essa classe também busque uma educação para seus filhos, essa valorização não é incondicional e absoluta da educação escolar base, visto que as crianças desses trabalhadores são, desde cedo, vistas como mão de obra suscetível para compor o orçamento familiar, segundo as análises de Saes (2000).

Podemos afirmar com base nas teses de Saes (2000), que de modo genérico, as famílias dos trabalhadores manuais veem a educação básica convencional, oferecida a seus filhos, como um dispêndio de energia, que poderia ser empregado na esfera do trabalho, garantindo maior renda familiar. Nesse sentido, a evasão e o fracasso escolar, na maioria das vezes, são encarados pela classe trabalhadora como uma fatalidade, de caráter atomizado, sem conotação política.

Nesse aspecto, os trabalhadores manuais que se encontram em melhor situação de organização política, por meio de sindicatos e partidos revolucionários, estão muito mais susceptíveis a encararem “a auto-educação proletária como a melhor arma ideológica na luta contra a exploração do trabalho” (SAES, 2012, p. 12), do que a defesa do ensino obrigatório e gratuito. Nem mesmo a perspectiva de ascensão social, através de um grau mais elevado de escolaridade, consegue romper com o imediatismo e necessidade de elevação da renda familiar da maior parte dos trabalhadores manuais.

Assim, a ideologia dos agentes da produção (classe dominante, classe trabalhadores manuais e classe média ou dos trabalhadores não-manaus), constitui no Aparelho Ideológico escolar e no Estado burguês uma estrutura que pouco valoriza a qualidade da educação pública, universalmente, para todos. Dessa maneira, podemos entender porque há tão pouco interesse governamental e da classe dominante em investir significativamente na educação pública e gratuita. Ao invés disso, dá ensejo a discurso como o de que, “o problema da educação pública não é investimento, mas sim gestão”, como se notou na década de 1990, advinda principalmente de representantes governamentais neoliberais.

De acordo com Saes, a classe média é um grupo social que busca reforçar, no plano ideológico, como trabalhadores não-manaus, certa superioridade no plano profissional e social em relação aos trabalhadores manuais. Essa classe que se constitui dos trabalhadores, assalariados ou não, comumente desempenha trabalho improdutivo e/ou indiretamente produtivo. Embora a classe média não exerça necessariamente um trabalho intelectual, em sua totalidade, no sentido estrito da palavra, ela se reúne ideologicamente com esse segmento, reiterando sua atividade criativa e inovadora, tendo em vista o prestígio social do “trabalho intelectual”, na hierarquia social.

Nota-se que a junção desses dois segmentos de trabalhadores não-manaus é fruto do interesse recíproco: de um lado, os trabalhadores intelectuais procurando valorizar a criatividade de seu trabalho, e, de outro, os que buscam valorizar a ausência de esforço físico

de sua atividade como algo que o diferencia dos demais trabalhadores manuais. No entanto, o aspecto fundamental é a conservação do *Status quo*, ou da sua condição intermediária de prestígio social e profissional, como nos demonstra Saes (2000). Ainda de acordo com esse autor, a situação pode variar devido ao desenvolvimento das forças produtivas e o estágio de evolução do capitalismo, “proletarizando” algumas profissões e “nobilitando” outras, o fato é que, na sociedade capitalista, há uma forte tendência à valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho concreto, pressupostos já desenvolvidos por Marx.

Podemos perceber por meio da produção teórica crítica que há, inclusive, o interesse de alguns setores da média e alta burguesia em valorizar a educação, nos limites da inclusão social e no cumprimento do direito burguês. Mas claro que esse envolvimento para uma educação de melhor qualidade guarda uma intenção muito mais direta e prática, que é educar melhor a classe trabalhadora, no limite do interesse do capital, para ter uma mão de obra de qualidade, sem ter que investir grandes recursos particulares para isso, já que o Estado e as iniciativas filantrópicas (Terceiro Setor) poderão fazê-los.

Dentro desse cenário, podemos dizer que os objetivos da classe média, no papel de direção da luta pela instauração de um sistema de educação público nas sociedades capitalistas, não é pelo interesse de possibilitar educação de melhor qualidade para todos. Os movimentos reformistas, ligados principalmente à classe média, foram os principais responsáveis pela implementação, consolidação e extensão do ensino público, gratuito e obrigatório, como podemos observar no próprio movimento escolanovista no Brasil, pós “Revolução de 1930”. Esse movimento foi, em parte, composto pela classe média, tendo também a participação dos nacionalistas e progressistas, isso também se verifica em alguns governos europeus do período anterior, como sugere Saes. Nesse sentido, qual é verdadeiramente o interesse da classe média ao defender o ensino público, gratuito e obrigatório?

A classe média não defende um ensino elementar público, obrigatório e gratuito por pensar que esse modelo de prestação de serviços educacionais assegurará uma boa educação elementar aos seus próprios filhos. Tal classe social não tem necessidade, para inscrever os seus filhos na escola elementar e garantir que eles freqüentarão regularmente, de ser compelida a tanto pelo Estado. Na verdade, a classe média é a única classe social cujos membros consideram que a reprodução de sua situação econômica e social através dos filhos depende essencialmente da educação escolar, pois é esta que permite no mínimo, à geração seguinte, manter a condição de

trabalhadores não-manaus, superiores, dentro da hierarquia do trabalho, aos trabalhadores manuais. O ensino não precisa, portanto, ser obrigatório para que os pais de classe média levem os seus filhos à escola elementar: eles o fazem espontaneamente, pois a escola tem um papel central na própria reprodução de uma classe social definida pelo desempenho de trabalho predominantemente não-manual. (SAES, 1998, p. 102 e 103).

Saes nos mostra que, em diferentes fases do capitalismo e em diversos países capitalistas, boa parte da classe média matricula seus filhos em estabelecimento privado, motivada pela possibilidade de aquisição de um maior poder aquisitivo, advindo de um ensino de maior qualidade. Isso nos revela que a luta da classe média por uma educação pública, gratuita e obrigatória não é necessariamente para seus filhos, mas, “a via institucional fundamental para a difusão, por toda a sociedade capitalista, do “Mito da Escola Única”³, arma fundamental da luta ideológica que a classe média trava com vistas a promover a sua valorização econômica e social” (SAES, 1998, p. 103).

Por sua vez, trata-se de um mito que cria a ilusão de que está sendo oportunizada a igualdade de sucesso profissional, intelectual e econômico para todos independentes de sua condição de classe. Além de reforçar outros aspectos do direito burguês, necessários para a reprodução das relações de produção capitalistas, como: a crença de que as trocas de equivalentes propiciadas pelo aparato jurídico tornam os sujeitos dotados de vontades individuais e que a escolha ou não de freqüentar a escola é uma opção muito mais individual do que social. De modo que, embora a Constituição de 1988 eleve a educação ao *status* de direito social, a sua efetivação é atribuída ao individual, tendo em vista que, mesmo quando o Estado garante o número de vagas necessário, são negligenciados outros direitos que possibilitem sua efetivação.

É claro que o simples fato de matricular a criança nas instituições de ensino privado não garantirá o sucesso profissional, isso varia principalmente conforme os salários pagos ao profissional da educação, equipamentos escolares, atividades culturais, dentre outros recursos materiais e humanos que a escola disponibiliza à sua clientela, que tem uma relação direta com o valor da mensalidade a ser paga, conforme analisa Pinto (2008). O importante a ser constatado é que dentro de um Estado burguês não seria possível estabelecer um nivelamento, por meio de subsídios, das instituições de ensino privado, nem tão pouco haverá o interesse

³ Concepção que defende a igualdade da educação e do ensino em todos os setores (público e privado) e classes sociais.

político e econômico desse Estado na instauração de uma educação pública majoritariamente de grande qualidade.

Até porque, levariam à extinção desse segmento do setor comercial (instituição privada de ensino) da classe capitalista, de modo que o ideal da Escola Única (EU) não passa de um mito criado pela classe média para garantir sua hierarquia econômica e social (SAES, 1998). Nesse sentido, a classe média não defende a Escola Única na forma rigorosa de sua acepção, mesmo porque a sua efetivação total levaria a concorrência entre os trabalhadores não-manaus (representados pela classe média) e os trabalhadores manuais (produtor direto), dessa forma, recorrem a uma ideologia de segundo grau, do culto à meritocracia.

Conforme Saes (1998), a condição da classe média não está garantida permanentemente, ela terá que provar ao conjunto da sociedade e, especialmente à classe capitalista, a sua competência para ocupar os postos de trabalho de maior relevância, que, dentro da divisão capitalista do trabalho, se configuram como o trabalho de concepção/direção, em relação ao trabalho de execução destinado aos trabalhadores manuais. Dessa forma, o simulacro das capacidades individuais, da meritocracia, tem a função ideológica de garantir a ilusão da competição entre os trabalhadores não-manaus e manuais, defendendo a hierarquia do trabalho pela competência daquele que provou, no plano da vida escolar (exames, provas, testes etc.), sua “superioridade” para ocupar os cargos mais elevados e garantir, consequentemente, sua condição social e econômica.

No entanto, a ideologia da meritocracia só produzirá efeitos reais, com a permanência do “Mito da Escola Única” (materializado na escola pública, gratuita e obrigatória), daí a função da meritocracia como ideologia de segundo grau, pois cria primeiramente o mito, que corporifica numa ideologia, com a intenção de manter uma mesma condição de classe. Ainda nesse mesmo sentido, a ideologia da meritocracia também é uma resposta da classe média à dependência pessoal, à relação de favores que seus membros tinham que estabelecer com a classe dominante, em outros momentos históricos para manterem sua valorização econômica e social, outra importante mudança implementada pela esfera do direito burguês, ao transformar “diferentes como iguais”. É importante que se diga que a ideologia da meritocracia, própria da classe média, encontra uma importante rival, defendida principalmente pela classe capitalista, que é a ideologia da “graça e do dom”, análise empreendida por Saes (1998), após estudar as formas de dominação conceituada por Weber (2008).

A ideologia pequeno-burguesa do mérito individual, ao mesmo tempo em que concorre com a ideologia da “graça e do dom”, compõe as ideologias que penetram no espaço escolar, ou em outros espaços institucionais. No entanto, essa última não pode se tornar dominante dentro da escola pública, sob pena de desestruturar todo o universo escolar, já que a aferição de competência é uma ideologia muito mais aceitável entre os diversos grupos sociais que compõem a escola pública e, principalmente, entre os professores e a administração, de modo que poderão defender os princípios da competência individual, mas são geralmente contra os princípios que diferenciam pelo nascimento, pela riqueza etc. como afirma Saes (1998).

No entanto, é importante dizer que a ideologia da graça e do dom pode ser utilizada, em certas circunstâncias, pela própria classe média e/ou Aparelho Ideológico escolar, possibilitando o estímulo e justificando os desempenhos excepcionais de alguns alunos da escola pública. Não considerando o efeito do nível cultural, e por consequência econômico, dos alunos com desempenhos excepcionais, a estrutura escolar acaba por não revelar que os filhos das classes trabalhadoras manuais estão geralmente condenados ao fracasso escolar. Embora a ideologia da “graça e do dom” seja a preferida da classe dominante e a da competência individual, a da classe média, as duas ideologias juntas garantem, em alguns momentos se alternando, para reproduzir as relações sociais de produção e, naturalmente, a conservação da estratificação social, na sociedade capitalista.

Por outro lado, o caráter neutralizado do Estado burguês propicia a tendência ao isolamento político em detrimento da ação coletiva, de modo a influenciar negativamente a organização da classe trabalhadora em sindicatos, entidades, associações e partidos políticos revolucionários, o que leva, principalmente, “as classes trabalhadoras manuais, premidas pelas necessidades materiais, verão com reservas as políticas educacionais que cerceiam a sua liberdade de colocar, a qualquer momento, os seus filhos a serviço da reprodução material da família”. (SAES, 1998a, p. 101)

Pelas considerações acima, quanto à realidade concreta, acreditamos ser necessário compreender que o papel que cabe à escola pública, assim como seus limites, passa inevitavelmente por entender as influências das ideologias que concorrem dentro e fora dos espaços institucionais, para se tornarem hegemonia na condução da educação pública. No entanto, precisamos estar certos de que, no capitalismo, a hegemonia ideológica de forma mais ampla cabe à classe dominante ou a alguma de suas frações. Isso não quer dizer que

outras classes ou frações não possam ter hegemonia sobre determinada área do Aparelho de Estado, desde que, em consonância com os interesses mais gerais do modo de produção capitalista.

2.3. O descompasso entre os preceitos legais e a qualidade na educação

A perspectiva adotada nesse trabalho nos faz acreditar que os preceitos legais, adotados, principalmente, pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LDB), dificilmente irão se efetivar na realidade concreta do modo de produção capitalista e do Estado burguês, haja vista o poder desigual de pressão entre as classes sociais. Apesar disso, buscaremos elucidar, nesse tópico, alguns dos princípios legais que poderiam contribuir para efetivação de uma educação pública com maior qualidade.

Pensar em qualidade da educação é pensar conjuntamente em valorização profissional e investimento em insumos. Embora a legislação educacional brasileira tenha tratado dessa matéria, como se vê na CF/88, em seu artigo 206, que define como fundamento da valorização dos profissionais da educação a implementação de planos de carreira, e, também, a LDB, Lei 9.394 de 1996, em seu artigo nº67, que reafirma o disposto pela CF/88, confirmado que a valorização profissional requer a promoção de estatutos e planos de carreira do magistério público, possibilitando a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, percebe-se que houve uma utilização inadequada das políticas governamentais referentes aos comandos legais, isso porque, de modo geral, a valorização profissional não ocorreu de fato e a efetivação do plano de carreira tratou com maior rigor a avaliação desempenho, pautada em avaliações quantitativas e muitas vezes subjetivas, ineficazes para a aferição da qualidade da educação pública de forma substantiva.

O mesmo é exposto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estabeleceu inclusive, prazo para tanto.

As Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira do Magistério, aprovadas em 2009, nos incisos V e VI do artigo 4º, apresenta critérios para progressão nos planos de carreira o desempenho; o tempo de serviço na função docente; as avaliações periódicas de aferição de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos específicos da área de atuação. O mesmo foi reafirmado no PNE (2001 -2010) e no PL 8035/2010 que propõe, em sua meta 18, que nos próximos dois anos todos os sistemas de ensino assegurem planos de carreira para os profissionais do magistério (ROMANO, 2012, p. 52).

Como já mencionado, há um grande descompasso entre a lei e a realidade concreta, dentro da ótica do direito burguês e, naturalmente, do Estado burguês, na sua forma de aparelhos, instituições e/ou estruturas, dimensões essenciais e constitutivos da sociedade capitalista. Desse modo, mesmo que a Constituição Federal discorra que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.205, CF/88) e a LDB, detalhe melhor esses princípios no seu artigo 32, prescrevendo.

O pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a formação de valores e atitudes referenciados nos princípios da solidariedade humana e da tolerância recíproca (BRASIL, 1996).

Vê-se que no preceito legal a clareza e a precisão, ou o seu oposto dependem da função política real preenchida pelo processo constituinte, desse modo, pode ocorrer à imposição clara e inconteste de certos interesses de classes, ou ainda esses conflitos podem estar presentes no texto legal, bem como uma conciliação frágil das classes sociais que contribuirá para uma aparência constitucional, mesmo que sua função real seja garantir a dominação de classe, de acordo com Saes (2006).

Mesmo que a lei complete o entendimento por educação de qualidade referindo-se mais especificamente ao ensino médio, afirmado em seu artigo 35 da LDB, a necessidade do “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionados à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (PINTO, 2008, p. 58). Nota-se que o preceito legal vem carregado de funções políticas, de modo que é o poder de pressão exercido pelas classes

sociais que irá definir com maior clareza sua função real. De outro lado, não podemos cair no mesmo equívoco do passado, em acreditar que a qualidade da educação pública não é atingida devido à quantidade de pessoas que ela deve alcançar.

É o de que não se visa a uma escola de qualidade para uma pequena elite de criança e jovens, como já ocorreu no passado, mas para o conjunto da população brasileira, portanto, quantidade é a primeira dimensão da qualidade. Em segundo lugar, parte-se da constatação de que a qualidade, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, e que a qualidade desses processos, por sua vez, está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoais) neles utilizados. Em outras palavras, a idéia central é a de que a garantia de insumos adequados é condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino. (PINTO, 2008, p. 60).

Nesse sentido, é tão equivocado acreditar que a massificação da educação leva a sua perda de qualidade, como achar que um elevado conhecimento escolar só poderá ser alcançado por poucos, desconsiderando o nível sócio-econômico do aluno, bem como a qualidades dos insumos empregados para sua formação. Essas concepções ajudam a reforçar a ideologia utilizada pela classe média, no sentido de não diferenciar a educação pública em relação à particular, apesar de caber variações infundáveis entre esses dois sistemas de ensino.

Desse modo é possível afirmar que há uma superioridade da quantidade e qualidade dos insumos oferecidos pelas escolas particulares, direcionadas especialmente aos filhos da classe média e alta, em detrimento dos oferecidos para as classes populares, matriculadas na escola pública. As diferenças entre esses sistemas educacionais é comprovada nos diversos concursos de provas e títulos, servindo para reforçar a ideologia do mérito. O fato é que estamos longe de uma escola de qualidade, tanto na escola pública, como na escola privada, dentro do ideário de uma sociedade igualitária, dimensões como; de solidariedade, produção de senso-crítico, ambiente propício à criatividade e à diversidade, próprios dos preceitos legais de uma democracia burguesa, ainda estão longe de serem atingidas em nossa sociedade. Ao invés disso, a qualidade educacional é entendida como qualificação profissional, de modo que, educação de qualidade é aquela que consegue preparar os seus educandos para atender as funções necessárias dentro da divisão social do trabalho, independente de sua posição de executor ou administrador.

Há ainda um percentual significativo de crianças, jovens e adultos que estão na escola, ou que a frequentaram, que não dominam os rudimentares da leitura, da escrita e do cálculo. No âmbito da rede privada – que trabalha com um perfil de aluno que geralmente já chega alfabetizado ao ensino fundamental -, o que se constata é um ensino de caráter meramente preparatório pra os processos seletivos para a educação superior, sem qualquer preocupação com os princípios da solidariedade [...] (PINTO, 2008, p. 58).

A distância entre a educação básica pública oferecida à maioria dos filhos dos trabalhadores manuais e a educação privadas oferecida às classes médias e dominantes representa um grande abismo, social, político e cultural, embora ambas não tenham a pretensão de revelar a dimensão estrutural da sociedade de classe e seu caráter exploratório. Ao invés disso, acentuam as discrepâncias entre as classes sociais, reproduzindo um discurso ideológico meritocrático. Ou ainda, distinções que atribuem qualidades naturais especiais para uns em detrimento de outros, princípios e ideologias que contribuem para a hierarquização da sociedade, seja em classe e/ou tipo de trabalho a ser executado.

No plano global, há várias ações de organismos, inclusive internacionais, que têm atuado de forma combinada e sistematizada, no propósito de garantir um certo modelo global de educação que não contraria o interesse do grande capital. Assim,

Como muitas destas pesquisas e os sistemas de “avaliação” do ensino por elas fomentados formam realizados sob os auspícios do Banco Mundial e constam como cláusula dos seus empréstimos para o setor educacional, a tese que as orienta é a de que o problema da qualidade não está associado à falta de recursos. Argumenta-se que maiores salários ou uma menor razão de alunos/turma em geral não melhoram a qualidade do ensino (PINTO *apud* HANUSHEK, 1996 *apud* PINTO, 2008, p. 61).

Especialmente nos países de economia periférica como o Brasil, percebe-se uma imposição dos organismos multilaterais, como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, no sentido de estabelecer as diretrizes da implementação das políticas públicas, o “Consenso de Washington” ilustra bem esse receituário e, podemos dizer, foi um dos pontapés iniciais para a implementação das políticas neoliberais. Isso ocorre, principalmente, porque, embora o capitalismo tenha suas peculiaridades regionais, é um sistema global e precisa se articular como tal. Por outro lado, os países, para contrair empréstimos, precisam estabelecer contrapartidas de crescimento econômico,

desenvolvimento social e/ou educacional, entre outros. Sabemos que as metas estabelecidas são orientadas por avaliações quantitativas, com pouco ou nenhum poder de aferição da realidade concreta. O fato é que os mecanismos que definem as metas, os resultados, as avaliações parecem ter tomado conta de toda Administração Pública, tanto na esfera municipal, estadual ou federal.

Nesse sentido, o ajuste fiscal parece ser a palavra de ordem dos governos, evidenciando um intenso corte de gastos, principalmente nas áreas sociais e, ao mesmo tempo, um maior controle de políticas públicas e do funcionalismo, ou seja, são estabelecidas metas mais ousadas em todos os setores, inclusive na educação, sem a contrapartida do investimento necessário. O que torna visível a maior precarização do trabalho dos funcionários públicos de baixo e médio escalão, assim como ampliação de sua jornada; no caso do professor da rede estadual, tendo que estender em duas ou três jornadas de trabalho para garantir a subsistência.

Apesar de existirem escolas públicas de boa qualidade, essas não representam mais de 0,5% do total das instituições de ensino e, normalmente, são escolas federais ou estão ligadas a segmentos setorizados da sociedade, como as escolas militares. No entanto, o que se torna visível nesses modelos de escolas é o gasto por aluno, algo muito superior ao empregado na rede estadual de modo geral, professores com remuneração e plano de carreira melhores, embora os efeitos de sucateamento da escola pública, guardada suas peculiaridades, atingem todos os níveis de ensino e todos os entes federativos. No entanto, algumas comparações fazem-se necessárias para derrubarem por terra o velho discurso reformista de que não há pouco investimento em educação em nosso país.

Segundo a publicação *Education at a glance*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2007), entre 2004 e 2005 o gasto por aluno em US\$ PPP (que equipara o dólar em termos de poder de compra dos diferentes países) nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil foi de US\$ 1.159; no Chile, de US\$ 2.120; no México, de US\$ 1.694; em Israel, de US\$ 5.192; nos Estados Unidos, de US\$ 8.805; na Coréia, de US\$ 4.490; em Portugal, de US\$ 4.681 (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007 apud PINTO, 2008, p. 63).

Os dados tornam claro, que para atingirmos os objetivos constitucionais na educação, nos moldes da democracia burguesa, é preciso investir muito mais do que se investe na atualidade. Ao contrário disso, percebe-se uma diminuição de recursos proporcional ao

número de pessoas que utiliza a educação pública, ao mesmo tempo ocorre uma derrubada de direitos sociais e trabalhistas, historicamente conquistada pela categoria.

O que reflete, em certa medida, o papel que a educação tem exercido na sociedade atual, tornando-se cada vez mais distantes as mudanças pedagógicas e na estrutura educacional que propiciem uma mudança de paradigma, a qual oportunize aos indivíduos disposição organicamente participacionista, em que todos tenham consciência de sua importância na participação política em todos os níveis da empresa, da família, ao aparelho de Estado. E que esse direito individual da cidadania não esteja fragmentado na dimensão jurídica das vontades individuais em detrimento das vontades coletivas, mas que essa seja a condição essencial para a construção de uma democracia de massas, em contraposição à democracia excludente burguesa.

A partir dessa perspectiva, temos a intenção de capturar quais os principais elementos presentes na ideologia da escola no momento atual, bem como sua lógica de funcionamento. Nesse sentido, acreditamos poder compreender e explicitar o estabelecimento de um “novo consenso” sobre a educação, no atual momento de desenvolvimento das forças produtivas (no capitalismo), assim como identificar os agentes envolvidos e suas respectivas classes sociais. Diante do exposto, acreditamos que princípios, objetivos e metas do documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, podem ser reveladores e nos servir como importante fonte, para entendermos as diretrizes das políticas educacionais na atualidade podendo explicitar quais os interesses que buscam atender.

2.4 Ideologia e Educação: crítica ao discurso hegemônico contemporâneo – o caso do movimento “Todos pela Educação”

Com o objetivo ainda de revelar o discurso ideológico preponderante da sociedade atual e, especificamente, na educação e, ainda, no sentido de compreender quais as práticas prescritas e os principais agentes envolvidos, iremos analisar o discurso ideológico produzido pelo “Movimento Todos pela Educação” (MTpE), pois estamos entre aqueles que acreditam que esse movimento expressa o discurso da elite e da classe média, no que se refere à educação nos tempos atuais.

Ao fazermos essa escolha, qual seja o discurso empreendido no “Movimento Todos pela Educação” ou por outras organizações ligadas ao terceiro setor em nosso país e com

várias ramificações, inclusive no exterior, acreditamos estar revelando a principal tendência ideológica sobre e para a educação num contexto global, visto que há uma série de documentos e debates de organismos multilaterais, da sociedade civil organizada e políticas implantadas por diversos governos que caminham nessa direção. Como já mencionado anteriormente, as políticas de caráter neoliberal entram no Brasil com maior força, definindo, inclusive, as práticas governamentais a partir de 1990, particularmente no governo Fernando Collor de Melo (PRN), no entanto, o conjunto de medidas, mais sistematizadas, de orientação neoliberal para a educação só foi efetivado no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Nesse momento é bastante comum a concepção de que o problema da educação não é investimento, mas gestão. Embora haja um aumento no acesso à educação, em termos quantitativos, a década de 1990 é marcada pela baixa qualidade na educação pública. Paulo Renato, Ministro da Educação, na Era FHC⁴, foi um dos principais divulgadores dessa concepção. No entanto, o momento que cabe ao nosso estudo é posterior, refletindo o que podemos entender como a segunda fase das concepções neoliberalizantes.

Nesse sentido, em 2002, na Universidade de São Paulo (USP), o Fórum Capital/Trabalho reuniu agentes de diversas classes e setores sociais, com o objetivo principal de alinhar a educação a exigência do mercado de trabalho. Nessa ocasião, foi assinada a Carta Educação que, entre outras coisas, dispunha sobre os seguintes princípios:

“É preciso avaliar o desempenho dos alunos para requalificar e revalorizar escola e professor”; e também as voltadas para uma ampla mobilização social, considerada condição necessária às mudanças desejadas: “Capital e Trabalho convidam Executivos, Legislativos e Meios de Comunicação para uma ação articulada”; “Empresas e Sindicatos devem se dispor a uma ação concreta na recuperação educacional da força de trabalho”; “A inconsistência das políticas públicas desestimula a atuação da sociedade civil” (CEPAL, 2002 apud SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 229, grifo do autor).

Tanto é que, a partir de 2003, é perceptível uma defesa de aumento de recursos para a educação (como investir 5% do PIB), inclusive por parte dos empresários brasileiros, pois parece evidente que educação de menos também é um problema para seus interesses de gestão do capital, ressignificando a idéia de acesso sem qualidade e da educação como um direito e uma forma de inclusão social. Dentro dessa perspectiva,

⁴ Período governado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que vai de 1994 a 2002.

O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos do capital que, constatando os efeitos da baixa qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva, assumiram a missão de mudar o quadro educacional do país capitaneando uma grande mobilização social em prol da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações desse grupo foi denominado Compromisso Todos pela Educação e ganhou ampla adesão no meio empresarial. (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 233).

O que nos parece evidente é que as reconfigurações do capital, nos tempos atuais, colocam “novos” desafios para a classe capitalista. Nesse sentido, para não comprometer a acumulação de capitais, são redefinidos novos parâmetros para educação. Ao longo de nossa história, a educação era tida como “objeto de luxo”, oportunizada para os proprietários que podiam pagar, inclusive enviando seus filhos para estudarem no exterior. A ruptura com essa concepção aconteceu de forma paulatina: na década de 1930, especialmente com o “movimento escolanovista⁵” e a ampliação dos direitos sociais, pautas enfrentadas naquele momento nas principais economias capitalistas do mundo e com instauração, inclusive, em alguns desses países do “Estado de Bem Estar-social⁶”, recurso utilizado para evitar o avanço do comunismo e cooptar as classes trabalhadoras.

Particularmente no Brasil, a popularização da educação só aconteceu na década de 1990, critérios estabelecidos pelas políticas de caráter neoliberais, embora nessa ocasião existisse um maior número de alunos experimentando a educação formal, a massificação do ensino vem acompanhada de um baixo nível da qualidade do ensino pública. Houve uma mudança de acepção no que se refere à educação, de modo que, para atender os interesses mercadológicos, tem se produzido uma ideologia sobre e para educação, no sentido de constituir uma “nova” racionalidade, que envolve agentes de todos os segmentos sociais e atenda as demandas atuais da sociedade de classe.

Essa tendência de produção de novos “sobrantes sociais”, apresentada como inexorável, somente seria atenuada pela mobilização de todos pela educação. Além do apelo cívico, está presente neste argumento uma ressignificação da ideia de qualidade. Diferentemente do ideário da qualidade total expresso nos manifestos empresariais do início dos anos 1990, anteriormente referidos e já bastante criticados, agora nos anos 2000, a noção de qualidade reaparece, tal como nos discursos críticos, como uma condição para a

⁵ A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

⁶ Na década que se seguiu à crise de 1929, o modelo que passou a ser adotado foi o do Estado de Bem-Estar Social. Nele, o Estado é quem se responsabiliza pela política econômica, cabendo a ele as funções de proteção social dos indivíduos – educação, saúde, segurança social.

efetivação do direito à educação. O núcleo da terceira mensagem é que a educação de má qualidade precisa ser combatida por constituir um desperdício à nação, gerar custos e problemas pessoais e sociais.

Essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso. Para que o direito à educação fosse efetivado era preciso assegurar permanência com qualidade. A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares. (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 237 e 238).

Percebe-se, além de um grande envolvimento de diferentes agentes sociais, uma lógica organizacional semelhante à empresa de concepção toyotista⁷. No entanto, no que tange à educação, ocorre um emprego de investimento muito ínfimo, aquém do que seria necessário para constituir uma educação de qualidade, como leciona Pinto (2008), para efetivação dos preceitos constitucionais, embora o discurso atual seja justamente o contrário.

Algo que ilustra bem essa situação é a não regulamentação, em Minas Gerais, da emenda constitucional nº 29 de 2000, que obrigava os estados a aplicarem 12% de seu orçamento em saúde. No caso dos mineiros, parte desses recursos foram gastos com saneamento básico da COPASA e em planos de saúde de funcionários públicos, trabalhadores da educação (IPSEMG) e polícia militar (IPSM), contrariando as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS) e do próprio Tribunal de Contas do Estado (TCE). De modo que, em seis anos (2003-2008), os valores dos recursos que foram aplicados incorretamente em outras áreas e não na educação giraram na ordem dos R\$ 4,9 bilhões, como afirma o SINDIFISCO MG (2010).

Desse modo, compartilhamos da concepção de que os mecanismos utilizados pelos gestores governamentais, na qual acreditamos que a gestão Aécio/Anastasia em Minas Gerais se insere, criando e implementando instrumento tais como: avaliação desempenho, prêmio de produtividade, avaliações seriadas das mais diversas, reestruturação de plano de carreira com perda de direitos trabalhistas, entre várias outras medidas, utiliza-se da estrutura jurídico-

⁷ Toyotismo é um sistema de organização voltado para a produção de mercadorias. Criado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, o sistema foi aplicado na fábrica da Toyota (origem do nome do sistema). O Toyotismo espalhou-se a partir da década de 1960 por várias regiões do mundo e até hoje é aplicado em muitas empresas, diferenciando das formas de organização anteriores, pela sua flexibilidade, cooptação ideológica dos trabalhadores e agilidade para resoluções de problemas e conflitos.

política, particularmente da dimensão do direito, para implementar políticas e, em especial, políticas educacionais, contrárias ao interesses das classes trabalhadoras, que necessita da escola pública, para obtenção de alguma forma de conhecimento formal.

Claro que a realização desses projetos que inviabiliza a ampliação da democracia, ocorre de forma tensionada e contraditória, nos diversos órgãos e aparelhos de Estado. Nota-se que o legislativo, o executivo e o judiciário, ao seguirem, em parte, as regras institucionais, as ignoram em parte, de modo que o cumprimento do regimento/regulamento desconsidera a dimensão da estrutura na prescrição das práticas dos agentes, assim, como é também negligenciado o papel desempenhado pela ideologia da classe dominante no uso do aparelho de Estado. Desse modo que, com base nos estudos de saes podemos afirmar que a evidenciação da instituição com seus regulamentos e regimentos, esconde diversas outras dimensões da realidade, de igual ou maior importância, criando a ilusão de que os agentes, ao seguirem as regras institucionais e desconsiderando seus desvios, estão cumprindo seus fundamentos, quando, na verdade, é o contrário disso.

Nessa direção, podemos afirmar que o governo mineiro, ao regularizar um o plano de carreira, exigência inclusive constitucional, ignora os próprios princípios constitucionais, ou seja, negligencia que o plano de carreira tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação, e o fará na medida em que estabelecer salários dignos, estabilidade e progressão salarial pautados em critérios objetivos, jornadas condizentes com a capacidade física, intelectual e psíquica, quantidade razoável de alunos por salas, formação continuada, entre tantas outras. No entanto, ao instituir o plano de carreira, o governo perde de vista o princípio maior, torna-se um mero formalismo, ao contrário de constituir práticas nos agentes de governo e também fora dele, que condicionam ao cumprimento desses princípios constitucionais, contrariamente, criam políticas muitas vezes enviesadas para atender aos interesses de grupos políticos, normalmente os que compõem as alianças com o governo e, por consequência, o interesse da classe dominante.

Nesse sentido, quando observamos o objetivo do documento e do “Movimento Todos pela Educação”, percebemos o negligenciamento de outros importantes aspectos da realidade concreta, como: desigualdade social, a falta de acesso a bens culturais, pouca participação política, fragilidades da sociedade civil organizada, déficit educacional histórico, entre outros. De modo que é possível observar que o elemento central é a ideologia da classe que detém os meios de produção, constituindo uma “nova consciência” que atua como estruturas

configurando as práticas sociais, num grande mutirão que abarcam pessoas de diferentes classes e demandas sociais. Nesse sentido,

Visam criar uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social” com relação ao direito, à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Assim, pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação. (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 226, grifos do autor).

Assim formar o “novo” trabalhador;

Na ótica dos empresários tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um “trabalhador de novo tipo”, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada “sociedade do conhecimento”. A pedagogia das competências ganhou destaque nessas proposições; apresentada como um novo “paradigma” educacional, foi alçada como a saída para resolver o problema da rápida obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis” (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 227 grifo do autor).

Desse modo, reappropriam-se de demandas legítimas da sociedade civil, ressignificando-as para um interesse de classe, ou seja, um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, no caso o MTpE e a grande “Mídia”, acabam se tornando o porta voz do anseio da classe capitalista, ao criar uma ideologia, que funciona como estrutura, para estabelecer na prática social o tipo de trabalhador e de cidadão que atenda ao interesse de reprodução. Ou seja, o Estado burguês cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações sociais de produção capitalistas.

Os discursos empresariais e dos organismos multilaterais procuravam então articular duas ordens de discursos – o da eficácia empresarial com o de

justiça social, o que se expressou na famosa fórmula cepalina de “competitividade com equidade” (Cepal, 1992). Sob esse lema, e sob forte influência das orientações condicionalidades derivadas dos acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do Estado. Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de “eficiência e eficácia” em seus processos internos. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 228, grifo do autor).

Assim, o preparo que se estabelece por meio dessas ações é a consolidação de uma ideologia que permeará todo o aparato do Estado, engendrado às mudanças, no plano da consciência, que permitirá com menor resistência a implementação de políticas governamentais que caminham nessa direção e que estão alinhados aos propostos globais de manutenção da sociedade capitalista.

Todos pela Educação (TpE), cujos enlaces com diferentes atores sociais mostram tanto a penetração social do movimento, como a eficiência do apelo que utiliza. De fato, criadas as bases para a introdução das chamadas ferramentas da “gestão por resultados” (Banco Mundial, 2006) nos sistemas educacionais, restam ainda como tarefa desenvolver no conjunto da sociedade atitudes de responsabilidade e, sobretudo de controle social sobre a ação dos governantes (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 231, grifo do autor).

Ao contrário do que nos parece, a participação ampliada e o grau de exigência e fiscalização dos ditos “cidadãos participantes” não configuram um processo de conscientização mais politizada, ou melhor, os envolvimentos imediatistas e circunstanciais dos agentes que são cooptados pelos apelos ideológicos mais conservadores não contribuem para uma maior ampliação da democracia de fato e substantiva, mas fica consubstanciada nos limites formais e necessários da democracia burguesa.

Os indicadores educacionais resultantes da reforma neoliberal levaram os empresários a abandonar o discurso do Estado apenas como regulador ou indutor, mas, ao contrário, agora cobram deste uma execução eficaz das políticas. A meta maior do documento é criar uma nova consciência, uma

nova sensibilidade, novas atitudes com relação à educação orientadas por uma “cidadania exigente”. Tratar-se-ia de difundir uma nova representação tanto do que deve ser a participação dos pais, com também do que deve ser a escola e a educação. Opera-se, assim, um deslocamento da perspectiva da gestão democrática – princípio constitucional, no caso brasileiro, pra uma perspectiva da gestão participativa (Campos, 2006) caracterizada pela presença exigente, fiscalizadora e colaborativa dos pais. (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 243, grifo do autor).

Quando nos referimos à ideologia, e, especialmente, à ideologia dominante, estamos nos remetendo a todo um sistema valorativo de ideias e preceitos que nos é dado como algo natural e que forma as concepções preponderantes. Como estamos numa sociedade capitalista, é normal que esses valores de classes sejam absorvidos, por isso, a estrutura, enquanto valores dominantes e estruturantes na sociedade e tão importante para prescrever nossas ações; nesse sentido, a estrutura que atua nos diversos aparelhos, ao mesmo tempo que orienta nossas ações na direção da reprodução das relações sociais de produção, dificulta-nos enxergar aspectos imprescindíveis para a construção de uma sociedade para além da lógica do capital.

Nessa direção, a cidadania exigente é um aspecto bastante desenvolvido por essa concepção de educação presente no Movimento Todos pela Educação.

Segundo o documento, todos deveriam exigir qualidade, em especial os pais, a quem se atribui um conjunto de responsabilidade. Contudo, orientam-se por uma representação idealizada de família, distante das famílias concretas dos alunos das escolas públicas brasileiras. Em especial a quarta mensagem, expressa a desqualificação da imagem dos pais representados como “pessoas das classes sociais menos privilegiadas”, “segmentos da população economicamente mais frágeis e vulneráveis”, “pessoas menos favorecidas economicamente” (p.7) que “nem sempre têm cultura de cidadania” (p.12). Deste modo, “assumem atividades de passividade e submissão”, timidez, humildade ou medo que seus filhos fiquem marcados, pois acham que não podem reclamar. (SHIROMA; GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 238, grifo do autor).

Conclui-se que a valorização da educação nos limites da qualificação e do direito burguês é uma exigência da própria acumulação de capital, podendo, nessa perspectiva, envolver os diferentes agentes, sem convertê-los para um objetivo de democratização mais profunda. Nesse aspecto, mecanismos de controles, avaliação, cooptações, entre outros, são muito bem utilizados pelas políticas governamentais.

3. PARTICULARIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS; um estudo do plano de carreira do Estado de Minas Gerais na gestão 2003 - 2014

Este capítulo apresenta um esboço do que representou a administração Aécio/Anastasia no contexto da gestão 2003-2014, referente às políticas educacionais. Para tanto, percorreremos a legislação inerente ao plano de carreira dos profissionais da educação do Estado de Minas Gerais, como forma de analisar o contexto político-ideológico na relação com os poderes legislativo, executivo e judiciário. Acreditamos que essa linha de abordagem permitirá entender a estrutura jurídico-política do estado mineiro, no período em apreço, e, por consequência, o interesse da classe dominante no que concerne à educação.

3.1 Características do Estado de Minas Gerais

Minas Gerais é considerado o quarto maior estado da federação em extensão territorial, sendo o maior da região sudeste, com área de 586.520,368 Km²; sua população é estimada em 19.597.330 habitantes, correspondendo a 10% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009). Essa população está dividida em 853 municípios, em 12 mesoregiões⁸, com enormes disparidades entre elas, a região metropolitana é composta por 34 municípios, incluindo a capital Belo Horizonte.

Segundo dados da Fundação João Pinheiro (FJP), a economia de Minas Gerais obteve em 2009 um Produto Interno Bruto (PIB), de R\$ 287,1 bilhões, figurando entre a terceira maior economia do país, sendo superado apenas por São Paulo e Rio de Janeiro. No que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o estado está no índice de 0,5 e 0,8, ocupando a 9^a posição no país, entre os 26 estados da federação e o Distrito Federal (DF), de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Segundo dados da FJP, a economia do estado está baseada nos três setores: o primário, que se destaca pela produção de café, soja, milho, abacaxi, cebola, feijão, banana e cana-de-açúcar, na agricultura; e de bovinocultura de corte, suinocultura, avicultura e produção de leite, na pecuária. O setor secundário, que tem o segundo maior parque industrial do país, atrás apenas de São Paulo, destacando as indústrias extractivas (mineração), metalúrgicas,

⁸ Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

automobilísticas, alimentícia, têxtil, de construção civil, de produtos químicos e minerais não-metálicos e, ainda, a capacidade de geração de energia, que é aproximadamente 17% do total brasileiro. E o setor terciário, que se destaca pela alta tecnologia no campo da eletrônica e das telecomunicações, e pelas exportações, que giram em torno dos 11,3% do total das exportações do país.

De acordo com o IBGE (2009), o analfabetismo no estado de Minas Gerais apresenta uma taxa de 8,5 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade e de 19,6 dos analfabetos funcionais da mesma faixa etária. Também percebe-se, por meio dessa pesquisa, que a taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade cai de acordo com a diminuição do rendimento mensal familiar per capita.

De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2009), o estado mineiro possui índices de 5,8, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de 4,1 nos anos finais do EF e de 3,6 no Ensino Médio (EM). O que denota uma perda de qualidade do ensino estadual, na medida em que se aumenta a escolaridade, embora no ranking nacional do IDEB de 2009, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) foi a segunda melhor rede estadual nas séries iniciais do ensino fundamental, a quinta melhor nas séries finais e a quarta colocada no ensino médio, mesmo estando entre os estados que pior remunera os seus profissionais em educação.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em 2010, o estado possuía 2.129.651 matrículas, sendo 768 na educação infantil, 524.852 nos anos iniciais do ensino fundamental, 882.706 nos anos finais do ensino fundamental e 721.325 no ensino médio, distribuídas em 3.795 escolas estaduais. Já o quadro de profissionais da educação é de 249.940, em 2009, distribuídos nos seguintes cargos: Professores de Educação Básica (PEB) I e II, respectivamente 49.801 e 119.725; Especialista em Educação Básica (EEB), 11.885; Analista de Educação Básica (AEB), 624; Assistente Técnico Educacional (ATE), 2.417; Analista Educacional (ANE), 3.053; Assistente de Educação (ASE), 1.171; Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), 22.185; Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), 39.079; Sendo, 3.591 diretores escolares e 3.535 vice-diretores. É importante que se diga que, são aproximadamente 400 mil trabalhadores em educação estadual no estado de Minas Gerais⁹, entre os que estão na ativa, aposentados e outros.

⁹ De acordo com o próprio SIND-UTE-MG.

3.2. Alguns princípios e estratégias norteadoras da gestão (2003-2014)

Para analisarmos as principais políticas educacionais mineiras de 2003 a 2014, apresentaremos uma análise do conceito de neoliberalismo, na intenção de averiguar quais as concepções políticas e ideológicas que orientaram as gestões governamentais em nosso país atualmente e, em particular, em Minas Gerais (MG), dentro do conceito de Estado burguês. Nesse sentido, procuraremos apresentar o entendimento mais genérico da concepção de política neoliberal desenvolvido por autores como Boito (2002), Anderson (1995) e Saes (2001). Dessa forma será

Considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (*Welfare State*), de instauração do pleno emprego (*Keynesianismo*) e de mediação dos conflitos socioeconômicos. (SAES, 2001, p. 82).

É consenso entre os autores supracitados que a porta de entrada do neoliberalismo no Brasil foi a partir do governo Fernando Collor de Melo. Esse presidente foi capaz de dar início a um realinhamento do setor produtivo, comercial e financeiro no país, segundo os interesses do grande capital internacional, adotando uma agenda repleta de reformas comerciais liberalizantes e privatizantes, sugeridas/impostas pelo “Consenso” de Washington e refletidas internamente sob a forma, por exemplo, do Plano Nacional de Desestatização (PND).

No entanto, as reformas de cunho neoliberal e seus efeitos sobre o mundo do trabalho e sobre as políticas educacionais ganharam mais radicalidade ao longo da década de 1990, com os sucessivos mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), entre 1995 e 2002, e se mantiveram estruturalmente sem mudanças macro-econômicas significativas durante as gestões Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), bem como de sua sucessora Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), como afirmam Duarte e Oliveira (2005).

Nos últimos 20 anos, as transformações econômicas aprofundaram-se. Por um lado, houve certa inserção do Brasil de forma dependente e subordinada na economia mundial, mas, por outro lado, resultou em um avanço econômico relativo em vista de outros países de economia capitalista. A aproximação e adequação do Brasil e de outros países da periferia do capital as políticas neoliberais teve um papel decisivo dos seus respectivos chefes de Estado.

A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de *modernização do Estado*, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos (DUARTE; OLIVEIRA, 2005, p. 284, grifo do autor).

Esse processo se inicia no mundo, de forma mais sistematizada, a partir da década de 1970; especialmente no centro do capitalismo, essas medidas foram realizadas no sentido de reestruturação do capital e garantir a acumulação, que se evidencia na forma de organização do trabalho e nas políticas implementadas pelo Estado-Nação. Podemos dizer que o realinhamento as essas políticas na América Latina aconteceu, de forma mais generalizada, a partir do “consenso de Washington”, realizado em 1989, embora o Chile já houvesse iniciado essas políticas neoliberais na década de 1970. Esse encontro teve a presença de economistas de vários países, funcionários do FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial (BM) e governo norte-americano. Esse encontro alinhava dez principais pontos tidos como consensuais e “sugeridos” a países de tradição liberal, como o Brasil. John Williamson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. Foi ele ainda quem cunhou a expressão “Consenso de Washington”, através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; 2. focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições internacionais atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5. Taxa de câmbio competitiva; 6. Liberalização do comércio exterior, com redução da alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento externo estrangeiro; 8. Privatização, com venda de empresas estatais; 9. Desregulação, redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 10. Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998, p. 4).

Esse cenário de desmonte de políticas sociais, desregulamentação das leis trabalhistas e abertura comercial e financeira, de acordo com nossa concepção, tiveram seus aportes políticos também em Minas Gerais sob a direção política do governo Eduardo Brandão de Azeredo (PSDB), que governa de 1995 a 1998, depois Itamar Augusto Cautiero Franco, do (PMDB), na gestão de 1999 a 2002.

Vale destacar que o período que vai de 2003 a 2014, período de nossa investigação, governado em seus primeiros oito anos pelo atual senador Aécio Neves da Cunha (PSDB) e, por seu secretário de estado na primeira gestão e vice-governador na segunda, Antônio Augusto Junho Anastasia, que fica nessas funções até 2010, e, posteriormente, Anastasia (PSDB) passa a ser o governador, na gestão que vai de 20011 a 2014. No período dessas três gestões, vivenciamos forte tentativa do governo de buscar adesão social de massa para as reformas do estado mineiro, que ficou conhecido como “Choque de Gestão”, “Estado para Resultados” e “Estado em Redes”, consecutivos em relação a cada uma das gestões anunciadas. Segundo Augusto, as reformas que orientaram as políticas públicas estatais, por meio, principalmente, da regulamentação legislativa, repercutiram significativamente no sistema educacional estadual.

As medidas implementadas na reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão” preveem corte de despesas, redução de custos e enxugamento na área de pessoal da educação, e arrocho salarial. Tais medidas acabam se constituindo em restrições e obstáculos à melhoria da prestação de serviços educacionais, conforme propostas da atual gestão da Secretaria de Educação (AUGUSTO, 2005, p. 2).

Segundo Timo (2006), as transformações de cunho político, social e econômico reestruturam novas bases administrativas, fiscais e institucionais, tanto no interior do aparato estatal quanto nas formas de relacionamento com os atores internos. Nesse mesmo sentido, a Administração Pública de Minas Gerais seguiu, em termos gerais, as linhas mestras da reforma que ocorreu em nível nacional. Segundo o próprio governo Aécio (2004), essas reformas tinham o objetivo de “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos e, ao mesmo tempo, garantindo transparência aos atos e ações do governo” (TIMO, 2006, p. 2).

A orientação política então dominante em MG coincidia com o modelo proposto pelo governo federal na Reforma do Estado Brasileiro, impulsionado pelos programas do Ministério da Administração e da Reforma do Estado - MARE, na década de 1990. A situação brasileira era de crise fiscal, exigindo o ajuste estrutural através de uma reforma administrativa (BRESSER PEREIRA, 1998). O autor destaca ainda a necessidade de transformar a administração pública burocrática, então vigente no Estado brasileiro, pela administração pública gerencial, aproximando-a da forma de gestão adotada por empresas privadas, tanto pela via da flexibilização da estabilidade dos servidores públicos quanto pelo aprimoramento da democracia, tornando-a mais participativa, dentre outros (ROMANO, 2012, p. 64, grifo do autor).

Desse modo, fica mais fácil evidenciar os discursos utilizados pela Administração Pública como forma de camuflar o caráter classista do Estado burguês, ou seja, o “novo” modelo de gestão implementada em Minas Gerais, no período de 2003 a 2014, conhecido com “Choque de Gestão”, no primeiro mandato, se utiliza da retórica da modernização, agilidade e eficiências do estado, para encobrir os cortes de gastos nas áreas sociais e das políticas públicas em geral. Desse modo, buscaremos entender melhor as políticas implementadas nesse período em Minas Gerais.

O livro “Estado para resultados – Avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais”, organizado por Guimarães, Pordeus e Campos (2010), oferece-nos importantes informações para entender esse cenário no período em voga. No entanto, é preciso que se faça uma leitura crítica desses textos, tendo em vista que seus autores e organizadores estão, de alguma maneira, ligados à gestão do Estado mineiro no período de 2003 a 2014, o que compromete ideologicamente o rigor de suas análises, exemplo disso, é o prefácio ter sido feito pelo Secretário de Estado de Minas Gerais, na ocasião, Antônio Augusto Junho Anastasia.

Em linhas gerais, esse trabalho oferece-nos a explicação sobre a estratégia adotada pelo Estado, na gestão indicada acima, para programar um “novo” modelo de gestão pública, pautado segundo seus gestores, em uma extrema racionalização do Estado; nessa busca de maior eficiência, utiliza-se do que ficou conhecido como Monitoramento e Avaliação (M e A), tendo como parceiros técnico-científicos a Fundação João Pinheiro (FJP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sendo apoiados pelo Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), evidenciando o caráter articulado e de integração global da gestão mineira.

No primeiro capítulo da obra, “Estado para Resultados”, os autores expõem a importância de uma gestão pública estratégica e planejada, como forma de enfrentar as turbulências e incertezas do novo milênio, na visão de que inovar constantemente e buscar alternativas por meio de parcerias público/privada possa ser a chave para o sucesso.

O essencial é que todo o esforço de planejamento resulte numa orientação única, sinérgica e integradora de toda a organização. Desse ponto de vista, um bom plano estratégico orienta o desenvolvimento e a construção do futuro num horizonte de longo prazo. Constitui-se, portanto, numa ferramenta gerencial essencial para impor uma racionalidade central às decisões, estimular a convergência e o alinhamento de esforços e focalizar a atenção dos decisores nos fatores-chave para o sucesso (PORTO; SILVEIRA, 2010, p. 14).

A visão de que uma boa estratégia é o diferencial entre uma boa e má gestão pública parece ser uma das diretrizes da gestão governamental de Minas Gerais, desde 2003. Nesse sentido, observa-se, claramente, um modelo de administração próprio da iniciativa privada, sendo inserida na gestão pública com o intuito de intensificar as reformas em curso do Estado Mineiro e estabelecer um “novo” modelo de administração pública.

Embora, segundo os próprios autores do livro supracitado, essa experiência já tivesse sido lançada em outras unidades da federação, impulsionada pela esfera federal na década de 1990, Minas Gerais se diferenciou por aprofundar ainda mais esse modelo de administração pública, tomando como parâmetro outros governos que adotaram estratégia semelhante, como: “Nos Estados Unidos (Utah, Óregon, Minessota, Flórida, Texas, Connecticut, Kentucky, Michigan); na Austrália (South Australis, Sidney), em Barcelona, Vancouver, Cingapura, entre muitos outros” (PORTO; SILVEIRA, p. 19, 2010).

Mas o que, especificamente, significa esse modelo de administração pública? Para responder a essa e a outras perguntas tentaremos conhecer melhor a experiência mineira. No primeiro ciclo (2003-2006), o planejamento de Minas Gerais foi desenvolvido segundo a abordagem do “duplo planejamento”, ou seja, uma metodologia de curto prazo voltada para o primeiro ano e, depois, planos estratégicos de médio e longo prazo, com o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) e o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI).

Em curto prazo, foi lançado o GERAIS, que representou um conjunto de 30 projetos estruturados escolhidos na elaboração da estratégia, buscando abranger as áreas de infraestrutura, meio ambiente, educação, segurança, saúde, entre outras, com o objetivo de servirem como catalisador do desenvolvimento do estado, possibilitando a modernização da gestão pública, e que era avaliado pela Unidade de Apoio Gerencial (UAGP), sob a chefia da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG).

“Em paralelo, mas de forma alinhada com a estratégia, foi empreendido o ajuste fiscal. Um trabalho intensivo e focalizado na gestão da receita, do gasto e do Tesouro assegurou o equilíbrio das contas públicas nesse período” (PORTO; SILVEIRA, 2010, p. 23). Os dados parecem deixar evidente o explosivo aumento da receita do estado mineiro, que não se reverteu, de forma significativa, para toda a população do estado.

A análise da implementação da chamada primeira geração do Choque de Gestão demonstra que o período de 2003 a 2006 foi marcado pelo êxito do novo modelo de gestão adotado, uma vez que se disseminou a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina e, cada vez mais, com o cidadão.

No entanto, no seu segundo mandato, o Governador reeleito se deparou com o grande desafio de consolidar e institucionalizar esse importante processo de transformação, com vistas a assegurar a sua irreversibilidade, estendendo o alcance do Choque de Gestão a toda administração pública, indo além da idéia de responsabilidade fiscal e incluindo a responsabilidade com o alcance dos resultados de desenvolvimento e a respectiva prestação de contas à sociedade (NEVES; MELO, 2008, p. 9).

No segundo ciclo (2007-2010), entendido pelo governo como a evolução do “Choque de Gestão” para o “Estado para Resultado” (EpR), é feita uma revisão e atualização dos cenários, de modo a possibilitar com a aprendizagem acumulada nos quatro anos de gestão estratégica, um aprofundamento dessa gerência, avançando nos aspectos positivos e rejeitando os negativos. Assim foi possível estabelecer essa visão de organizar a atuação do governo em áreas de resultados, assegurando maior foco e intensidade gerencial na produção e na entrega de resultado e benefícios para a sociedade mineira. O que, de acordo com os autores, expressa:

O interesse dos governos na gestão baseada em resultados está relacionado à preocupação com a eficácia, a eficiência, a efetividade e a accountability de suas ações. A adoção desse modelo de gestão pode fornecer aos gerentes e administradores públicos respostas sobre a qualidade de seu trabalho, bem como a possibilidade de mostrar os resultados de seu trabalho à sociedade e ao legislativo (MUNIZ; SILVEIRA E BECHELAINE, 2010, p. 34).

As justificativas do governo mineiro e, por consequência, também a adesão de grande parte da população, sustentam-se na concepção de uma administração pública racional, moderna e eficiente, pressupostos necessários para a administração pública e que rompem, de acordo com essa perspectiva, com o “Estado Burocrático” ineficiente e parcial. Na educação estadual de Minas Gerais, o Estado para Resultado não repercutiu num aumento de investimento no setor, mas, muito mais em uma utilização das metodologias contemporâneas do planejamento, por meio do Monitoramento e Avaliação como forma de controle de desempenho pessoal e monitoramento dos projetos estruturados.

Algumas medidas e discursos utilizados pelos governos Aécio/Anastasia tiveram uma grande aceitação popular, o que lhes permitiram avançar em seus projetos de reformas. Assim, algumas medidas permitiram o aumento de popularidade do governo, tais como: a diminuição do salário do alto escalão do governo, o discurso do corte de gasto com o Estado, para gastar mais com a população, o argumento da meritocracia, da racionalidade e eficiência do Estado, da prática de bonificação e punições como forma de controle do servidor público do Estado, entre outras. É importante que se diga que esses discursos só tiveram ênfase com

um forte gasto em publicidade, algo em torno de dois bilhões de reais¹⁰, tendo, desse modo, a seu favor, a capacidade persuasiva da grande mídia, o que permitiu a essas gestões, além de uma grande popularidade¹¹, engendrarem e envolverem parcela da população mineira nesse programa de reformas.

Os publicitários do Governo foram competentes ao pinçar das realizações do Governo algumas medidas de gestão e de austeridade amplamente populares, que ajudaram muito a alavancar a popularidade do Governador. Trata-se de uma agenda bem ao gosto popular, mas extremamente limitada do ponto de vista fiscal – redução do salário do Governador e do primeiro escalão, redução do número de secretarias, eliminação de cargos comissionados, pregão eletrônico etc. O ajuste fiscal, desde 2003 foi de bilhões, mas, sempre que quantificam os valores economizados com o ‘choque de gestão’, as cifras não passam de alguns milhões. (ARAÚJO, 2009, p. 31 e 32).

Também houve um forte discurso sobre o “déficit zero”, que segundo especialista, foi uma drástica redução dos cortes com despesas e o aumento da arrecadação, ocorrido, de modo geral, em todas as regiões do país, nesse período (ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, o “déficit zero” só foi alcançado com o refinanciamento da dívida pública, feito pelo então governador Eduardo Azeredo (PSDB – 1995-1998), que mesmo comprometendo pagar até 13% da receita, os juros e correções monetárias mais que triplicaram em 10 anos. A radicalização das medidas neoliberais possibilitou certa, mas, principalmente, aparente mudança de rumo do Estado mineiro, muito bem apropriado pelos publicitários da gestão. O fato é que todo esse ensejo permitiu a Aécio a contração de volumosos empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Bando Mundial, em que os indicadores econômicos e sociais, segundo o próprio governo, passam a ser a contrapartida.

Percebe-se um grande descompasso entre o discurso governamental e a realidade concreta, pois, embora a grande mídia apresentasse a popularidade do governo Aécio, os dados confirmavam um desinvestimento nos setores sociais, só na educação no primeiro mandato do governo Aécio em 2003, houve um corte de 32 milhões¹² do orçamento da Secretaria da Educação. O interessante é que, ao mesmo tempo em que se cortam gastos sociais, há um forte apelo e engajamento da população na proposta de recuperação da qualidade da Educação pública do Estado; contraditoriamente, houve o engavetamento do plano de Carreira (PC), em tramitação na Assembleia, em 2003, com o argumento que não seria possível cumprí-lo, até que fosse posto novamente em votação e aprovado em 2004. Sua

¹⁰ Segundo dados do Jornal I9

¹¹ clímax de 92% segundo a Revista Veja

¹² segundo o Instituto Cultiva

aprovação representou, de modo geral, para alguns analistas, um grande retrocesso na carreira do trabalhador em educação, além da orientação para que as Superintendências de Ensino fundissem salas e, naturalmente, dispensassem pessoal.

Essa discussão passa pela concepção de modelo de Estado, cujo modelo neoliberal adotado pelo Governo Aécio Neves é o do discurso fácil, de gastar menos com o Estado e mais com a sociedade. Entretanto, a função maior do Estado é arrecadar para garantir serviços públicos (saúde, educação e segurança pública) de qualidade para a população. Mas em Minas, ocorre o inverso: o Estado aumentou a despesa de capital (investimentos, inversões financeiras e amortizações da dívida) em 220%, ou seja, na lógica do Governo Aécio, construir viadutos, estradas e pagar a dívida são mais importantes do que investir em gastos sociais. (CASTRO, 2010, p. 15).

No ano de 2010, após a vitória eleitoral de Antônio Anastásia (PSDB) para o governo de Minas Gerais, busca-se dar continuidade às políticas em curso no estado, consideradas pelo próprio governo como sendo a terceira geração do “Choque de Gestão”, intitulado como plano de governo “*Minas de Todos os Mineiros*”. Conhecido como “Estado em Redes”, no qual são utilizados os projetos das Redes Sociais de Desenvolvimento, seguidos os mesmos princípios já estabelecidos anteriormente.

O programa estabelece 365 compromissos para melhorar a qualidade de vida, os indicadores sociais do estado e aumentar a renda da população, através da criação de redes entre o estado, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada. Nesse contexto, criou-se a Subsecretaria de Gestão da Estratégia Governamental, no âmbito da SEPLAG, com a finalidade de monitorar a implementação do projeto Estado em Redes. Criou-se também o Escritório de Prioridades Estratégicas, com o papel de atuar como consultor na proposição de ações e políticas públicas focadas em áreas como educação, saúde e trabalho. A terceira etapa do Choque de Gestão também incorpora as premissas das gerações anteriores: a qualidade dos gastos públicos, o equilíbrio fiscal, o foco nos resultados, a instituição de metas e avaliação de desempenho. O modelo de desenvolvimento está orientado pelas diretrizes de melhoria dos indicadores sociais, humanos, econômicos, institucionais e administrativos, além da colaboração institucional e da intersetorialidade nos âmbitos governamental e extragovernamental, e da eficiência e compartilhamento da gestão, com a incorporação da participação da sociedade civil organizada (ROMANO, 2012, p. 73 e 74).

O que nos parece conclusivo é que a gestão implementada em Minas Gerais, no período de 2003 a 2014, embora se valha de um persuasivo discurso ideológico de melhorias dos índices econômicos e sociais, tem, na verdade, a intenção de ocultar a verdadeira natureza do estado, que seria uma forma contemporânea de Estado burguês. Nesse sentido, se utiliza da retórica jurídica para engendar ações de ordem político-ideológica, alinhadas aos interesses hegemônicos, dito de outra forma, as regras pré-estabelecidas, imparciais, racionais, próprias

das instituições burocráticas e tão defendidas pelos agentes do Estado e do capital como isentas de ideologias e portanto de teor político, acabam por repercutir fortemente na sociedade, desse modo, fica fácil e também evidenciado o ocultamento da dimensão ideológica nos Aparelhos de Estado, já que prepondera no conjunto da sociedade os valores burgueses em detrimento de outros.

Depois do estudo da estrutura jurídico-política do Estado, nos parece claro que as regras instituídas pelo direito e o burocratismo burguês estabelecem práticas definidas e rígidas para os agentes, dentro dos limites dos interesses da classe dominante, práticas estas que, ao mesmo tempo, servem de controle e coerção aos que se aventuram desobedecê-las, da mesma maneira que têm uma aceitação geral aos que aplicam ou recebem essas regras, haja vista que acreditam estar cumprindo a “letra da lei” em seus regimentos/regulamentos, fazendo valer suas vontades individuais, haja vista o poder de encortinamento da ideologia e por consequência da estrutura.

No entanto, a ideologia dominante, de forma ampla, e da estrutura, de modo particular, inviabiliza a percepção da realidade concreta, de modo que essas dimensões são ignoradas pelos agentes. Nesse sentido, quando se afirma que o Estado atende aos interesses particulares de uma classe, em particular a que detém os meios de produção, não se quer dizer que ele atende, única e exclusivamente o interesse dessa classe, mas que a atende em última instância. É certo que isso ocorre de modo complexo e articulado, assim o estudo da estrutura possibilita-nos compreender essa realidade de forma aprofundada. Nesse sentido, a não consciência dos agentes, ao praticar esses desvios proclamados nos textos legais, permite a propagação e o reforço da ideologia da classe que domina, fator determinante para sociedade capitalista. Desse modo,

O Estado não perde o controle da política educacional; pelo contrário, planeja e indica diretrizes, responsabiliza os municípios e coopta “cidadãos participantes” para uma prática fiscalizadora. Sendo assim, a participação é canalizada para além da participação instrumental. É uma participação fiscalizadora, visto que é auto-sustentadora. Os “cidadãos participantes” não criam, discutem, debatem objetivos e planejamento político educacional; eles praticam cobranças e executam aquilo que os órgãos centrais planejaram (VIRIATO, 2004, p. 48).

Assim, torna-se bastante natural a visão compartimentada e isolada dos agentes sociais, dentro e fora do Estado, não percebendo e conhecendo a complexidade da totalidade social. Por outro, lado esses “cidadãos participantes” também são participantes de uma “moral

de classe”, reforçada e atualizada cotidianamente nas suas relações, seja na família, na escola, na fábrica, na mídia etc.

3.3 A democracia burguesa e seus ramos de atuação (legislativo, judiciário e executivo), na implementação das políticas educacionais em Minas Gerais

Nesse momento, apresentamos uma análise sobre a democracia no Estado burguês, buscando compreender os poderes (ramos) que compõem esse Estado, a saber: legislativo, executivo e judiciário, na perspectiva de estabelecer algumas distinções, complementaridade e, principalmente, suas reais funções na constituição das políticas públicas, em particular, a educacional no estado de Minas Gerais. Tendo em vista que essa análise parte da concepção de Estado burguês, já vista, não compartilhamos da perspectiva de que a separação, a independência e o equilíbrio entre esses ramos do Estado, como afirmam os constitucionalistas, defensores da “Teoria dos três poderes”, propiciarão, por si só, uma forma ampla de democracia, nos dizeres de Saes (1987).

É importante ressaltar, como o fez Saes (1987), que a democracia defendida pelos constitucionalistas é uma democracia burguesa e formal, na qual a competência do Poder Legislativo é a de elaborar as leis (decisões de caráter substantivo), a do Poder Executivo caberia executar as leis (decisões de caráter instrumental e regulamentar) e, por fim, a do Poder Judiciário, que seria responsável por julgar as leis, além de fiscalizar se o legislativo elabora-as conforme define a Constituição Federal, e ainda se estas estão sendo aplicadas corretamente. Para essa concepção de democracia, os aspectos formais ganham uma primazia, ou seja, o respeito dos demais “poderes” pela competência de cada um possibilitará uma situação de separação, independência e equilíbrio que configura o “Estado democrático”, na sua mais nobre acepção.

Desse modo, é necessário reconstituir, de acordo com a perspectiva de Saes (1987), os motivos que nos levam a refutar essa concepção. Em primeiro lugar, resgataremos que o Estado burguês promove uma grande mudança ao estabelecer, no plano jurídico, a igualdade entre os homens, ou seja,

ele define todos os homens, independentemente de sua posição no processo social de produção (classe exploradora, classe explorada), como seres capazes de praticar atos de vontade, e quando, de outro, não existe qualquer barreira formal ao ingresso de membros da classe explorada fundamental (para não falarmos das demais classes populares) no seu corpo de funcionários (SAES, 1987, p. 50).

Nesse sentido, o Estado disciplina as relações sociais, por meios das normas e de seu cumprimento, realizados por algum de seu ramo. Concomitante a isso, independente da classe social a que pertencem, atribui capacidade a todos, transformando-os em sujeitos individuais de direitos e deveres “cidadãos no plano civil”. Ao mesmo tempo, o ingresso na burocracia de Estado é, em tese, aberto a todos, de modo que o corpo de funcionários assume uma aparência de uma organização que se paute pelos critérios da hierarquização de competências individuais, ou, dito de outra forma, pela meritocracia, conforme o entendimento de Saes (1987) ao qual compartilhamos.

Desse modo, mesmo que “todos” possam participar da burocracia do Estado e, até mesmo, serem representantes políticos do mesmo, eleitos pela sociedade como um “todo”, sabemos que isso não se efetiva de fato, por dificuldades várias. Só a título explicativo, podemos dizer que o modo como é organizado o sistema político e o aparelho de Estado, com critérios bem definidos para delimitar o campo de atuação dos parlamentares e dos funcionários civis e militares da burocracia, são circunscritos pelos preceitos legais, naturalmente sob uma direção político-ideológica, como já discutido.

Essa limitação é válida também ao poder executivo, embora quase sempre esse se apresente como representante da fração dominante e tenha que garantir a “capacidade governativa real¹³”, imposta pelo conjunto dos interesses da sociedade, em que há preponderância da ideologia dominante. Essas regras de funcionamento, que estão no Aparelho de Estado, aplicadas pelos burocratas e representantes políticos, estão condicionados pela burocracia, pela estrutura e, de forma ampla, pela ideologia da classe dominante.

Essas mudanças, próprias da sociedade capitalista e do Estado burguês, fazem com que acreditemos que o Estado age de forma imparcial, acima dos interesses que são próprios de cada classe social, e em prol da constituição de uma cidadania mais ampla para todos. Embora essa concepção não seja de toda equivocada, ela leva a uma percepção restritiva da realidade, ao deslocar os aspectos fundamentais da sociedade capitalista para uma dimensão menos central, na medida em que esconde e/ou apazigua a “luta de classe” ou, ainda, redireciona os interesses da classe dominante para esfera do Estado e/ou para que se torne interesse, ao menos no plano ideológico, de toda a sociedade. Assim, possibilitam a dissolução dos antagonismos de classe, levando-os para dimensão individual, haja vista que

¹³ Concessões que o governo (em seus vários ramos) deve fazer junto aos partidos políticos (representantes dos interesses de classe no plano político institucional) para garantir sua governabilidade.

todos, indistintamente, são sujeitos de direitos, e, portanto, têm vontades próprias e individuais.

Do mesmo modo, ocorre, no processo produtivo, uma relação, que parece ser livre, entre contratante e contratado, firmada com o contrato de trabalho, que se deu, principalmente, pela mudança de qualidade, propiciada pelas relações jurídicas do capitalismo, de modo que essa condição de liberdade formal para estabelecer o contrato de trabalho seria inconcebível para modos de produções anteriores, como o escravista e o feudal, por exemplo. Ao mesmo tempo, o Estado burguês contribuirá para reforçar a personalidade individual de cada trabalhador e a subjetividade do indivíduo ganhará destaque em detrimento do pertencimento ao grupo, frustrando a solidariedade dos que são explorados e, naturalmente, a revolução social.

Para finalizarmos os motivos que nos fazem discordarmos da concepção dominante, a qual comprehende que a divisão, independência e equilíbrio entre os três poderes levam a forma mais ampla e acabada da democracia, vale ressaltar o outro coletivo criado pelo Estado burguês, que é o Povo-Nação. Ou seja, uma vez individualizados, os sujeitos, por meio do direito e do burocratismo burguês, em que o Estado burguês é o grande maestro da classe dominante, em última instância, torna-se possível “apresentar a classe explorada como uma comunidade humana voltada à realização dos interesses comuns a todos os “indivíduos” independente de sua posição no processo social de produção” (SAES, 1987, p. 51). Ao fazê-lo, une subjetivamente o coletivo Povo-Nação, que se identifica pela localidade territorial e cultural e se distancia da universalidade constituída pelas classes sociais, fazendo com que esse coletivo, ou seja, das classes sociais, perca poder organização e combate, em confronto com a globalidade e poder do capitalismo.

Expostas as razões pelas quais comprehendemos que a democracia burguesa é uma forma sofisticada de Estado burguês, o qual garante a continuidade da exploração entre as classes, podemos entender que os adeptos da “Teoria dos três poderes” estão de acordo que, na democracia burguesa, os membros das classes exploradoras e exploradas são declarados cidadãos no plano civil, no plano da forma de Estado e do regime político; em oposição a isso, seria a ditadura: “a) a cidadania política é negada aos membros de todas as classes sociais (ditadura burguesa); b) a cidadania política é concedida aos membros de todas as classes sociais (democracia burguesa)” (SAES, 1987, p. 52). Assim, a existência do legislativo (parlamento), do executivo e do judiciário, dentro de uma situação de separação, independência e equilíbrio, denotará a existência de uma “democracia”, no caso de uma

democracia burguesa, mas não a eliminação do Estado burguês, que é fundamental para a sociedade capitalista.

Também dentro dessa perspectiva, da “teoria dos três poderes”, existem os que defendem a troca de sinais de positivo (a favor de todos os cidadãos), para negativo (“contra o proletariado”), embora haja uma tentativa de incorporação mais crítica nessa última, seus teóricos não conseguem avançar na dissolução das contradições dessa perspectiva por priorizar, no Estado “moderno”, a divisão em “poderes”, assim como os demais teóricos dessa corrente.

Saes (1987) entende que o mais adequado é a distinção entre burocracia (grupo autonomeado) e representação política (parlamentares diretamente indicados pelos membros de todas as classes sociais), em oposição aos que defendem a “Teoria dos três poderes”. Nesses termos, os integrantes do Poder Judiciário são burocratas e não delegados, escolhidos segundo critérios do burocratismo, já a “Teoria dos três poderes” “oculta a unidade existente entre juízes e funcionários (civis ou militares), ao declarar o Poder Judiciário equidistante do Poder legislativo e do poder Executivo” (SAES, p. 56, 1987).

Outro aspecto relevante é o caráter formalista dos “três poderes”, que desconsidera seu conteúdo, assim como o extrapolamento de sua competência, como se não houvesse a interferência e desequilíbrio de ambos. Nesse sentido, o lugar de implementação da política de Estado é fruto da atuação particular e, ao mesmo tempo, combinado dos “três poderes”, estabelecendo uma relação, muitas vezes, desigual e desequilibrada, mas necessária para a satisfação da “capacidade governativa real” do Estado burguês, que pode até liquidar o parlamento (legislativo), em algumas situações como o “estado de sítio”, mas, jamais destruir o aparelho de Estado e a burocracia e se manter com a mesma natureza. Dessa forma,

um Estado burguês é democrático quando um órgão de representação direta da classe exploradora (composto por homens indicados não apenas por esta, mas também pelo conjunto da coletividade) partilha, de modo equilibrado ou não, com a burocracia estatal autonomeada, a capacidade de implementar a política de Estado. A democracia burguesa, nessa perspectiva, só deixa de existir quando o parlamento burguês perde toda a sua capacidade governativa real e se transforma num órgão de “cobertura”, destinado a contribuir para a ocultação das verdadeiras características (ditoriais) da forma de Estado (SAES, 1987, p. 58).

Nesses termos, é importante reconhecer que a democracia burguesa representou um grande salto de qualidade, no que tange às relações que se estabelecem entre as classes sociais e o Estado, ou seja, essa relação deixa de ser pessoal, para se tornar institucional, ao mesmo tempo, cria dificuldades novas para o avanço da classe trabalhadora. Nesse trabalho, não

temos a intenção de demonstrar historicamente como se deram essas mudanças, mas nos valeremos dos conceitos utilizados pela bibliografia adotada, para compreendermos melhor algumas políticas públicas educacionais implementadas pelo estado-membro (união federativa) de Minas Gerais, dentro de um recorte histórico e de um modelo de “Estado moderno”, que pouco avança para democratização do acesso, de forma ampla, aos bens fundamentais para o conjunto da sociedade. Acreditamos, então, que o trabalho desenvolvido propiciará um conhecimento melhor sobre a educação mineira na sociedade atual e, por consequência, em nosso país.

Ao utilizarmos o conceito e características do Estado burguês, temos a intenção de apresentar seus elementos mais universais, possíveis de serem aplicados em qualquer sociedade que se paute pelo modo de produção capitalista. No entanto, é importante que se diga que cada sociedade em particular produz suas peculiaridades na reprodução desse modelo sócio-político e econômico. Nesse sentido, iremos ater-nos, especialmente, ao estado de Minas Gerais. Embora nossa intenção seja apresentar um diagnóstico mais amplo sobre as políticas educacionais do estado, temos a consciência que o recorte que fizemos, devido o “fôlego” do trabalho, servirá muito mais como um sintoma do universo mais complexo das políticas públicas implementadas em Minas Gerais, no período de 2003 a 2014. Ainda assim, acreditamos que servirá como pontapé inicial para trabalhos futuros, dentro dessa perspectiva.

Para fazermos um diagnóstico das políticas públicas educacionais de Minas Gerais, valeremo-nos dos planos de carreiras dos profissionais da educação da rede estadual, implementadas na gestão Aécio/Anastasia, tarefa que se reservará para o próximo tópico. No entanto, nesse momento, temos a intenção de conhecer melhor a unidade existente entre os ramos do Estado (executivo, legislativo e judiciário) e sua burocracia, como partes constitutivas de um mesmo modelo de Estado burguês, na forma e/ou no regime de democracia burguesa.

Desde o clímax das conquistas do movimento operário no mundo, que pode ser dada até a década de 1970, percebe-se uma queda da capacidade organizativa dos trabalhadores, acumulada com uma perda gradativa de direitos sociais e trabalhistas. Essa situação também se reflete em Minas Gerais, especialmente na escola pública estadual, embora num período historicamente posterior. Se fizermos uma comparação das leis dos planos de carreiras dos profissionais da educação implementados em Minas Gerais, notaremos uma clara e deliberada perda de direitos desses trabalhadores. Exemplo disso é a promulgação da Lei 19.839 de 2011, que produz alterações na política remuneratória para os trabalhadores da rede estadual de ensino, as quais, a longo prazo, representam um grande retrocesso na valorização docente

e, por consequência, da educação pública, em relação à Lei 15.293 de 2004. Com demonstra o comentário a seguir,

a partir desse cenário, “se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino” (Santos, 2004: 1146). Duarte (1997) afirma que a ênfase política atualmente recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário/professor não tem interesse para com o destinatário dos serviços prestados. “Esta premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividades” (1997: 256) (TIMO, 2006, p. 7, grifo do autor).

É certo que as explicações para a perda de direitos sociais e trabalhistas não se encontram somente na capacidade combativa da classe trabalhadora, mas, principalmente, no poder político e econômico da classe dominante e suas frações, que se apresenta em grau maior ou menor no Estado burguês. Nesse sentido, cabe fazer um estudo mais específico sobre os ramos do estado de Minas Gerais para entendermos como se apresenta a unidade entre os “poderes” legislativo, executivo e judiciário e os demais funcionários da burocracia do Estado. Somos adeptos da concepção de Saes (1987), que entende que a distinção mais adequada não está pautada na “Teoria dos três poderes”, mas sim entre burocracia (grupo autonomeado) e representação política (parlamentares diretamente indicados pelos membros de todas as classes sociais).

Nesse sentido, o poder judiciário é composto por burocratas, assim como os demais funcionários civis e militares, regidos pela ideologia do burocratismo, que estabelece limites claros de atuação dos funcionários do Estado. Nessa perspectiva, podemos dizer que

Do lado das classes e frações dominantes, o direito, como limite, exprime as relações de força no seio do bloco no poder. Concretiza-se principalmente como limite da intervenção respectiva dos diversos aparelhos de Estado, em que dominam classes e frações diferentes: é o problema da famosa distinção dos três poderes, o executivo, o legislativo e o judicial. Este funcionamento do sistema jurídico repercute-se diretamente no funcionamento desse ramo do aparelho de Estado que é a magistratura. Não que este ramo seja “independente” dos outros ramos do aparelho de Estado, mas porque exerce a dominação de classe principalmente fazendo aplicar a lei, quer dizer, como “respeitando”, e fazendo “respeitar”, as regras e os limites (POULANTZAS, 1978a, p. 344, grifo do autor).

Assim, o direito materializado no poder judiciário é um ramo do aparelho do Estado que contribui, guardadas suas contradições e diversidades, para dominância de uma

classe social ou fração sobre outra: naturalmente, a que detêm os meios de produção e a hegemonia sobre o poder de Estado, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de que é um poder independente e imparcial.

Nessa perspectiva, entendemos outra importante equação: como o poder judiciário contribui para desorganização da classe trabalhadora e, em particular, os trabalhadores da educação; num primeiro momento, por atribuir aos indivíduos vontades próprias subjetivas, constituindo uma estrutura imaterial de concepção que estará, na sociedade capitalista, sob a égide dos que dominam politicamente e economicamente, mas, ao mesmo tempo, prescrevem as práticas do judiciário, que apesar de acreditar estar agindo conforme os preceitos legais, está agindo de acordo com uma estrutura já constituída de acordo com a ideologia dominante.

Para ilustrarmos o que foi dito, podemos nos remeter à greve de maior duração na história dos trabalhadores da educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais, ocorrida em 2010. Embora as principais reivindicações se dessem em torno do cumprimento da Lei 11.738/08, conhecida como lei do piso nacional e da rejeição da Lei 18.975/10, conhecida como a lei do subsídio, o governo consegue aprovar a Lei 19.837/11, aprovada pela maioria da ALMG, sem a devida discussão e aprofundamento, representando, segundo especialistas e o próprio sindicato da categoria, um retrocesso na carreira do profissional em educação.

A lei estadual 19.837/11, imposta pelo Governador Antônio Anastasia e aprovada por 51 deputados é apresentada como um “aperfeiçoamento na política remuneratória” com um modelo unificado de remuneração. Na verdade, ela representa a retirada de direitos dos trabalhadores em educação da rede estadual de Minas Gerais e uma tentativa de burlar a Lei Federal 11.738/08. [...] Com ela, haverá perdas na carreira, em direitos adquiridos, além do não pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional. (blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com/, ACESSO 10/10/2012).

Isso configura uma ação combinada e articulada entre poder executivo, legislativo e judiciário, orientado por uma direção político-ideológica presente no Estado burguês. Embora esses ramos do Estado atuam também de forma contraditória, podendo até fazer algumas concessões para as classes que tem menor poder de pressão. No entanto, de modo mais ampla não é o que acontece como pode se observar em várias medidas do judiciário, como, por exemplo, na concessão de liminares, a pedido do Ministério Público, que julgava a greve dos trabalhadores da educação como ilegal. O fato é que o formalismo e burocratismo não deixaram de evitar a perda de direitos, outrora conquistados.

A retórica predominante defende como orientação “principiológica” da Constituição Federal de 1988, no que refere à valorização da educação pública. Ou seja, a clareza e a

precisão, ou ainda a ambigüidade e a obscuridades do texto constitucional, depende na realidade concreta dos interesses econômicos, políticos e sociais que estão em embate entre as classes sociais ou fração de classe, em particular, dessa forma, prevalece a intenção política no preceito legal com maior poder de pressão para se tornar hegemônica.

Isso sem mencionarmos, os mecanismos vários de fragmentação e apaziguamento da “luta de classe”. No caso específico da educação em Minas Gerais, a categorização de cargos e funções, com hierarquia, poder e salários diferentes, inviabiliza uma identidade de classe entre os trabalhadores em educação e, naturalmente, sua organização mais sistemática, já que o sujeito no cargo de professor não quer ser equiparado ao de assistente de serviço geral (ASG) e o diretor não quer ser equiparado ao cargo de professor e, assim, sucessivamente. O Estado burguês, por meio do direito, do burocratismo burguês, consegue estabelecer uma hierarquização, pautados nos critérios das competências individuais, da meritocracia, sem parecer estar agindo de acordo com interesse de uma classe em particular.

Desse modo, estamos de acordo com a concepção que entende que

1. O direito regula o exercício do poder político pelos aparelhos de Estado e o acesso a estes aparelhos, por meio de um sistema de normas gerais, formais, abstratas, estritamente regulamentadas, fixadas explicitamente de modo a permitir a previsão. Face a um bloco no poder composto por diversas classes e frações dominantes, ele regulariza as suas relações no seio dos aparelhos de Estado, ao organizar a hegemonia de uma classe ou fração sobre as outras. O direito permite assim a modificação das relações de força no seio da aliança no poder sem transformações do Estado: sem que isto atinja, como dizia Lênin, o invólucro do Estado. O sistema jurídico prevê assim as suas próprias regras de transformação: é o papel principal da Constituição. [...]

2. O direito estabelece os limites do exercício do poder de Estado, quer dizer, da intervenção dos aparelhos de Estado. Isto foi tematizado, pelos autores burgueses, como o papel do direito fixando a linha de demarcação entre o indivíduo – e os seus direitos “subjetivos”, “naturais”, “inalienáveis”, etc. – e o Estado. Ora, é verdade que estes limites tomam efetivamente a forma de uma demarcação entre o espaço “privado” e o espaço “público”: no entanto, eles exprimem uma relação de força, que é uma relação de classe. Neste sentido, estes limites, postos pelo direito, são igualmente a expressão de limitação do poder de dominação de classe pela luta das massas populares. (POULANTZAS, 1978, p. 343 e 344, grifo do autor).

O que talvez seja possível concluir é que a divisão, a independência e o equilíbrio entre os ramos do estado têm caráter muito mais formal do que de conteúdo, pois, independente desses poderes, o Estado burguês, seja ele democrático ou ditatorial, vai se constituir de uma burocracia e de um aparelho de Estado que, no caso do capitalismo, é regido pela ideologia do burocratismo e, naturalmente, por uma estrutura que advém da ideologia da

classe dominante e de suas frações de classe. Nesse sentido, o executivo e o legislativo, mesmo que escolhido por todos os membros das classes sociais, constituindo o que se entende na linguagem corrente, de “Estado Democrático de Direito”, pautado pela democracia burguesa, só será diferente do Estado ditatorial porque as liberdades políticas estarão codificadas em leis, mas, ainda assim, a liberdade política geral será limitada e as liberdades políticas particulares não serão usufruídas pelas diferentes classes sociais (SAES, 1987).

Desse modo, pensamos não ser as liberdades políticas limitadas e formais, como as liberdades de expressão, liberdades de organização partidárias, entre outras, que garantirão uma liberdade de fato, haja vista que, numa democracia burguesa, diferente de uma ditadura burguesa, o Estado ainda será burguês e, apesar de aquela permitir o “pluripartidarismo” e a própria participação dos partidos da revolução social no processo eleitoral, esses ficarão circunscritos a uma atuação de denúncia, já que este “não pode aproveitar-se de sua inserção no aparelho de Estado para propor a dissolução das forças armadas, a liquidação da polícia ou o desmantelamento da burocracia” (SAES, p.65, 1987). Pois isso incorreria na cassação de mandatos e/ou perda de registro partidário, ou ainda serem rotulados de “terroristas”, como aconteceu muito na “ Ditadura Militar”. É bom lembrar que a Constituição Federal de 1988 ainda conservou artigo que dá brechas para essas interpretações.

3.4 Impactos da Lei do Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

A regulamentação da carreira de professor da educação básica é datada de 1977, quando é instituído o Estatuto do Magistério em Minas Gerais. Desde então, existe reivindicação da categoria para implementação do plano de carreira dos trabalhadores em educação do estado, que só ocorreu em 2004, com a promulgação da Lei nº 15.293. Em 2010, a Lei 18.975, altera a lei anterior e fixa o Subsídio como nova forma de remuneração dos profissionais da educação básica, “vedando o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio verba de representação ou outra espécie remuneratória” (CF/88), no qual o governo buscava incorporar todas as vantagens conquistadas pela categoria para complementar o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN, instituída pela Lei 11.738/08). Em 2011, foi aprovada pela maioria dos deputados da Assembleia Legislativa de Minas

Gerais (ALMG), a Lei 19.837, que altera o plano de carreira dos trabalhadores em educação de Minas Gerais.

Nossa preocupação nesse tópico é demonstrar a valorização ou não dos profissionais da educação de Minas Gerais, no período de 2003 a 2014. Iremos ater-nos, mais especificamente, à carreira desses trabalhadores. Embora não percamos de vista que a valorização profissional da educação sustenta-se no tripé que envolve formação, carreira e salário. Nesse sentido,

no caso das carreiras profissionais, a carreira pode ser entendida como as etapas que o trabalhador vai galgando a partir do ingresso, para atingir o ápice do caminho. Além disso, consiste no mecanismo de estímulo ao exercício da profissão já que refuta a idéia de estagnação. Para, essas etapas são estipulados parâmetros que serão considerados para atingir a etapa seguinte. Para a carreira docente os elementos mais comuns são: tempo de serviço, titulação e mérito (ROMANO, 2012, p. 105).

A luta pela valorização dos trabalhadores da educação é tão antiga quanto a fundação de sua organização representativa, a União dos Trabalhadores em Educação em 1979, atual Sind-UTE-MG¹⁴, que será discutido no próximo tópico. Nessa trajetória, a implementação do plano de carreira dos profissionais da educação é um dos principais pontos de reivindicação da categoria, previsto, inclusive, na Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Antes disso, em Minas Gerais, a norma reguladora dos profissionais em educação era o Estatuto do Magistério de 1977, que, com o passar dos anos, foi sofrendo alterações engendradas pelos sucessivos governos do estado e implicaram em sucessivas perdas de direitos para a categoria, tornando, desse modo, mais latente a necessidade de implementação do plano de carreira para esses profissionais. A lei de 2004 mantém do Estatuto do Magistério a forma de ingresso por concurso de provas e títulos, a jornada e a promoção por titulação, conforme o estudo de Ferreira (2012).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), no seu artigo 206, inciso V, estabelece que os estados-membros devem criar leis de valorização dos profissionais da educação. Em Minas Gerais, a regulamentação dessas diretrizes constitucionais veio por meio da Lei nº 15.293/04, que estabelece, entre outros aspectos, o ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos e a qualificação mínima de ensino médio para a docência em Educação Infantil (EI), não podendo esses funcionários ter remuneração inferior a 50% (por cento), dos que possuem

¹⁴ Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

licenciatura plena, como previsto na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também, segundo esse conselho, deverão ser assegurados 45 dias de férias anuais, incentivo à qualificação, jornada de trabalho de até 40 horas, sendo de 20 a 25% desse percentual dedicado à atividade extraclasse, além de definir que a remuneração dos docentes do Ensino Fundamental (EF) deverá ter como referência a relação custo média aluno-ano. O CNE estabelece também que:

Poderão ser considerados incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente: a dedicação exclusiva ao cargo, no sistema de ensino; o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; a qualificação em instituições credenciadas, o tempo de serviço na função docente. São previstas, ainda, avaliações periódicas de aferição de conhecimento na área curricular em que o professor exerce a docência e de conhecimentos pedagógicos (FERREIRA, 2012, p. 105).

A gestão estadual 2003-1014 estabelece uma série de mudanças no estado mineiro, suplantando o modelo anterior e empreendendo a reestruturação orgânica do Poder Executivo, com a edição de 64 leis delegadas, de modo a fundar uma visão político-ideológica na Administração Pública da rapidez, eficiência e qualidade, escondendo sua dimensão autoritária e de austeridade nas áreas sociais, como argumenta o próprio Anastasia.

O Estado deve imbuir-se efetivamente de uma maior responsabilidade na gestão fiscal, conforme determinado pela Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, buscando corrigir o desequilíbrio de suas contas públicas e reduzir o déficit que ameaça o exercício de suas atividades. Faz-se necessário, pois, impor limites e condições à geração de maiores despesas com pessoal, segurança social, materiais, dentre outras, bem como à renúncia de receita (ANASTASIA, 2003).

As reformas anunciadas pelo Secretário de Estado de Minas Gerais fazem parte das diretrizes políticas e econômicas implementadas nos principais países de economias capitalistas, “sugeridas” aos países em desenvolvimento, como o Brasil, e conhecidas como políticas neoliberais. Nossa país experimentou essas medidas a partir da década de 1990. No entanto, o enfoque de nossa pesquisa é analisar especialmente o plano de carreira dos trabalhadores em educação, no período acima indicado, como forma de compreendê-lo como

elemento constitutivo do Estado burguês e, naturalmente, expressão das relações de produção capitalista.

A trajetória de lutas e reivindicações empreendidas pelo Sind-UTE pouco se converteu em conquistas para os trabalhadores em educação, tendo em vista que a gestão governamental que assumira em 2003 tinha metas e interesses muito claros a serem cumpridos e não incluíam melhorias para os profissionais da educação, como argumentava o próprio governo, citando a Lei Complementar 101 de 2000, de responsabilidade fiscal. Também eram princípios da administração pública adotados pelo governo Aécio/Anastásia um sistema complexo, que inclui várias leis e decretos de avaliação e premiação, muito próximo da administração empresarial.

Percebe-se que após anos de reivindicação e recusa por parte do poder público, em 2004, foi aprovada a Lei 15.293, que institui o plano de carreira dos profissionais da educação. Apesar de a lei prever um sistema de progressão e promoção, estas estão condicionadas à Avaliação Desempenho Individual (ADI) e à Secretaria de Planejamento, Gestão e Finanças (SEPLAG). Essas alterações foram possibilitadas com a instituição, em 2003, da Emenda Constitucional de Minas Gerais nº 57 e a Lei Complementar 71, do mesmo ano, que institui a ADI, a qual se torna importante mecanismo de controle do funcionalismo, mesclando características da iniciativa privada na Administração Pública. No caso da ADI, a comissão avaliadora é formada no interior da unidade escolar e os participantes não podem ser de cargo inferior ao do funcionário que está sendo avaliado, o que não impede que ocorram distorções em função de critérios subjetivos, próprios da relação que se estabelece no interior da unidade escolar.

Nesse sentido, revela-se necessário também avaliar em que medida as relações sociais no interior da instituição escolar – muitas vezes pautadas por critérios de favoritismos e punições (Santos, 2004) – são abaladas com a ADI e, como elas, podem vir a influenciar os resultados da mesma. Comentando as medidas implementadas na Inglaterra, onde o pagamento é baseado no desempenho, a autora afirma que “torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizades e de resistências entre o corpo docente e a direção da escola” (2004: 1150) e podemos completar, mesmo entre os próprios docentes (TIMO, 2006, p. 6, grifos do autor).

A Lei 15.293/04 constitui um plano de oito carreiras, distribuídos nos seguintes cargos; Professor de Educação Básica PEB, Especialista em Educação Básica EEB, Analista de Educação Básica AEB, Assistente Técnico de Educação Básica ATB, Assistente Técnico Educacional ATE, Analista Educacional ANE, Assistente de Educação ASE, Auxiliar de Serviços de Educação ASB (MINAS GERAIS, 2004), com cinco níveis para promoção, a qual deve ocorrer por aumento do grau de escolaridade (titulação) e por cinco anos de efetivo exercício com ADI satisfatória e aprovação do SEPLAG. Já a progressão horizontal ocorre em 15 graus que vai de A a P, com exigência de dois anos de efetivo exercício e duas ADI satisfatórias, mais a aprovação do SEPLAG, de acordo com o Art. 22 da Lei 15.293 de 2004.

Haverá progressão ou promoção por escolaridade adicional, após aprovação da Câmara de Coordenação Geral, Planejamento, Gestão e Finanças, nos termos de decreto, aplicando-se fator de redução ou supressão do interstício necessário e do quantitativo de avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias para fins de progressão ou promoção, na hipótese de formação complementar ou superior àquela exigida para o nível em que o servidor estiver posicionado, desde que relacionada com a natureza e a complexidade da respectiva carreira (MINAS GERAIS, 2004).

Nesse sentido, podemos entender que

Existem mecanismos de controle na forma organizacional absorvida pelo Estado sobre o gerenciamento de pessoas e escolas em seu sistema educacional. Tais mecanismos se constituem em critérios na avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal. (AUGUSTO, 2005, p. 10).

O controle dos resultados é exercido por um complexo sistema de avaliação e premiações, que envolve a avaliação individual e institucional. Aquela ocorre, como já mencionado, na unidade escolar e por meios de seus pares, essa por sua vez tem parâmetros de metas estipulados pelas autoridades superiores do poder executivo e firmadas pelos gestores administrativos, por meio dos Acordos de Resultados. A conjugação das duas avaliações, oportunizará a obtenção do Prêmio de Produtividade (PP), variando de acordo com o desempenho do servido e da instituição.

Pode-se concluir que o plano de carreira da REE/MG tem se apresentado como um instrumento de regulação dessa prática já que ordena a avaliação do profissional, contribuindo para a responsabilização do profissional sobre sua remuneração, considerando que parte dela é composta por adicionais condicionados ao mérito (ROMANO, 2012, p. 120).

Dessa forma, para conseguir a promoção na carreira, o profissional em educação deve ter cinco anos de serviço e cinco avaliações desempenho satisfatórias (com nota a partir de 70%), além da elevação de titulação. Caberá, ainda, a aprovação da SEPLAG, o que dá ao executivo um grande poder de influência e decisão. Por outro lado, há a progressão por tempo de serviço a cada dois anos e, também, com avaliação desempenho satisfatória, o servidor poderá progredir na carreira. Algo que merece destaque é que a ADI insatisfatória por mais de três vezes pode levar à dispensa do funcionário, isso não ocorrendo, terá quinze níveis de progressão que vai de A a P. Assim, é importante reconhecer que “tal avaliação de desempenho afeta a subjetividade docente na medida em que sinaliza para novas exigências na prática cotidiana, alterações nas relações no interior da instituição escolar e no julgamento profissional com base em resultados” (TIMO, 2006, p. 3).

De forma geral, percebemos que a introdução da ADI pode sinalizar para o fim de vários direitos adquiridos pelos servidores públicos estaduais, onde o tempo de serviço é substituído pelo desempenho no cálculo dos adicionais. Num quadro mais geral, pode-se afirmar que tal lógica de premiação por desempenho coaduna-se com um movimento mais amplo de reformas que acabam por reduzir os direitos e vantagens, que ao final, implicam em salários mais baixos, uma vez que as vantagens conferidas em proporção ao tempo de serviço (quinquênio, biênios, por exemplo) e o cargo (gratificação de incentivo à docência) são desestimuladas, haja vista o novo plano de carreira dos trabalhadores docentes estaduais (TIMO, 2006, p. 5).

De acordo com o governo, as mudanças implantadas deram ao estado maior agilidade, progressividade e equidade. “A elaboração desses planos foi uma operação complexa porque envolve a busca de um difícil equilíbrio entre a necessidade de mudanças e o respeito aos direitos de centenas de milhares de servidores” (GUIMARÃES; FILOCRE, 2010, p. 119-120). Para ser mais preciso algo em torno de 234 mil servidores, distribuídos em 3,9 mil escolas estaduais e 46 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), de acordo com dados de 2010 do próprio governo.

Assim, foi instituído o plano de carreira dos trabalhadores em educação de Minas Gerais em 2004, mesmo que de forma tímida, já que não atendia os anseios da categoria em

sua totalidade, principalmente em questões como remuneração e enquadramento funcional, a Lei 15.293/04 foi entendida como uma conquista para a categoria, tendo em vista que estabelecia parâmetros objetivos para a progressão, por tempo de serviço e promoção por nível de escolaridade. Nesse aspecto, o aumentar de um nível para outro poderia ser de até 22% (após aquisição de titulação superior e efetivo exercício de cinco no cargo), em contraposição a lei de 2004, a lei seguinte, do subsídio (Lei 18.975/10)¹⁵, inverte essa lógica de carreira, possibilitando um aumento bem menor, por nível de escolaridade, que não ultrapassa 10%, provocando, desse modo, um desestímulo à carreira dos profissionais da educação do Estado de Minas Gerais.

Os trabalhadores em educação e seu respectivo sindicato depararam-se com outra grande preocupação, haja vista que a referida lei não estabelece um índice de aumento do salário do servidor, no sentido de, ao menos, recompor as perdas inflacionárias; desse modo, a cada período, esses profissionais têm que reivindicar um aumento salarial, embora muitas vezes não se pleiteasse de fato um aumento real, mas, no mínimo, um reajuste para recompor as perdas salariais que diminuem paulatinamente o poder aquisitivo da categoria.

Também no ensejo das reformas do governo mineiro, no ano de 2003, foi firmado o Acordo de Resultados. Celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e autoridades superiores, conforme o estudo de Ferreira (2012), esse acordo é disciplinado pela Lei nº 14.694, que institui também o prêmio por produtividade (PP). É importante registrar que esse acordo é realizado pela cúpula dos servidores da educação, ou seja, pelos funcionários do SEPLAG, diretores da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e diretores escolares, em sua maioria, cargos comissionados, com salários superiores aos da média do funcionalismo e sem estabilidade na função, de modo que a Administração Superior pode removê-los de suas respectivas funções a qualquer tempo, desde que não atendam aos pressupostos definidos pela gestão administrativa em questão. Percebe-se uma distinção clara entre as atividades administrativas de gestão e supervisão em relação à atividade do professor e os demais profissionais, fazendo com que aqueles atuem de forma mais orientadas pelas diretrizes governamentais, exercendo muitas vezes um papel de fiscalizador dentro da unidade escolar, já que o governo acaba tendo uma controle mais direto sobre esses funcionários, exemplo disso é o Acordo de Resultados

¹⁵ A Tabela comparativa que possibilita vermos a diminuição entre os níveis para promoção, encontra-se no Anexo I, na parte final, retirado da Lei 18.975/10.

O instrumento utilizado pelo governo mineiro para ordenamento das instituições foi o “Acordo de Resultados”, implementado pela Lei estadual nº 17.600/08, de 1º de julho de 2008, e regulamentado pelo Decreto nº. 44.873/08, de 14 de agosto de 2008. Este Acordo passou a funcionar como um instrumento de contratualização de resultados, estabelecido entre os dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. Trata-se, assim, de um contrato estabelecido entre o estado e as secretárias e órgãos do governo, cujos objetivos eram: a fixação de metas de desempenho específicas para todos os órgãos e entidades; o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública; a transparências das ações governamentais; a racionalização dos gastos públicos; o estímulo e a valorização do servidor; o aumento da oferta e a melhoria da qualidade dos serviços públicos; e a instituição da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores (DUARTE et al, 2006 apud ROMANO, 2012, p. 126).

Foram assinados 24 Acordos de Resultados, em toda a Administração Pública de Minas Gerais. As escolas estaduais assinaram o acordo, por meio de seus gestores, comprometendo atingir as metas estabelecidas pelo governo. As formas de aferições deram-se através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo principal era estabelecer um realinhamento entre a agenda do governo e os gerentes das unidades administrativas e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão, lembrando que o não alcance das metas de forma satisfatória implica no não recebimento do PP, além de punições que poderão incidir sobre o servidor, conforme afirma Romano (2012).

O Estado de MG pretendia, dessa forma, elevar os índices educacionais e apresentar uma imagem melhor no cenário nacional, e mesmo internacional. Para tanto, utilizou-se da nova gestão pública e do recurso da premiação para bonificar os servidores bem avaliados. Neste sentido, Brito (2008, p.111) afirma que a ADI repercute na carreira do servidor de forma significativa e deixa transparecer o papel atribuído ao controle das ações dos servidores no âmbito do Estado avaliador. A ênfase recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário público se insere num contexto de desinteresse e descompromisso para com o serviço prestado. Similar a orientação estabelecida no sistema privado, a produtividade no trabalho se torna ênfase da política do setor público. Essa tendência havia sido observada na década anterior, quando os efeitos da produtividade sobre o trabalho dos professores já eram discutidos por Duarte (1997), para quem “esta premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividade” (Duarte, 1997, p.256). A implementação da ADI, concebida como forma de alinhamento dos Recursos Humanos, na política meritocrática do estado, pode ser entendida, no campo educacional, na reconfiguração das atribuições docentes, a qual, por sua vez, estava sintonizada com as reformas

educacionais da década de 1990, cuja orientação era de corte de gastos e maior eficácia do sistema educativo. (ROMANO, 2012, p. 65).

Os recursos para esse fim advêm da economia nas despesas (cortes de gastos mencionados por Anastásia) e aumento na arrecadação. O que se percebe é que o PP se torna uma política de controle e cooptação, servindo, muitas vezes, como termômetro no sentido de melhorar a satisfação dos profissionais da educação para com o governo. Além disso, é importante que se diga que o valor a ser recebido está relacionado ao desempenho institucional e individual, fruto do Acordo de resultados e que os funcionários designados, parte significativa dos profissionais em educação, não têm direito a esse prêmio.

Os recursos para o pagamento dos Acordos de Resultado seriam originados das economias com despesas correntes e da ampliação da arrecadação de receitas. O prêmio por produtividade só poderá ser recebido por servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e por detentor de função pública. Estão, portanto, excluídos do prêmio de produtividade os professores contratados temporariamente (FERREIRA, 2012, p. 113).

Nesse processo, também era bastante comum a ocorrência de atrasos no pagamento do prêmio, exclusivo aos servidores efetivos e efetivados ou, até mesmo, o não pagamento, por falta de recurso, já que a lei prevê essa possibilidade. Esses elementos demonstram ainda o aspecto fragmentador e fragilizador imposto à categoria dos profissionais da educação, já que temos, ao menos, três situações funcionais, a saber: os efetivos e os contratados ou designados e, posteriormente, os efetivados, da conhecida lei complementar nº 100, que cria a categoria conhecida como os “efetivados”.

De acordo com Romano (2012), 42,8% eram estatutários, ou seja, efetivos devidamente concursados, os designados ou contratados eram 31,4% e os efetivados algo em torno de 24,4%, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG). No sentido de conter a contratação temporária desenfreada na Administração Direta Federal, foi aprovada, em fevereiro de 2011, uma Medida Provisória (MP) de nº 525/2011, que proíbe a contratação de mais de 20% de professores para o provimento de cargos, no entanto, essa medida não é seguida pela maioria dos estados e municípios brasileiros.

No ensejo das reformas, em 2005, foi aprovada a Lei 15.784/05, a qual define que as lotações dos cargos das carreiras no quadro de pessoal dos órgãos e das entidades, como refere-se o artigo 5º da referida lei, serão regulamentadas por decreto (no caso, o Decreto 45.274/09) e ficarão condicionadas à anuência das entidades envolvidas e à aprovação da

Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), observando o interesse da Administração Pública, como prevê o artigo 7º.

Em 2005, foi sancionada a Lei nº 15.784 (MINAS GERAIS, 2005) que estabeleceu as tabelas de vencimentos das carreiras dos profissionais da Educação Básica e dispôs sobre a Vantagem Transitória incorporada (VTI) e sobre o posicionamento dos servidores nas respectivas carreiras. Apenas em 2009, o Decreto nº 45.274 (MINAS GERAIS, 2009b) regulamentou o posicionamento dos servidores efetivos incluindo tempo de serviço no enquadramento nas carreiras da Educação Básica.

Para o posicionamento só foi levada em consideração a titulação mínima para ingresso na carreira. O fato de não levar em consideração o tempo de serviço dos professores ocasionou grandes distorções e revelou a fragilidade das negociações sindicais com o governo (FERREIRA, 2012, p. 116).

Nesse sentido, quando foi aprovado o Decreto 45.274, já em 2009, o funcionário deveria esperar um período de cinco anos para a progressão e a promoção, condicionado, ainda, à Avaliação Desempenho satisfatória e à aprovação do SEPLAG, como já mencionado.

Em 2007, o governo de Minas Gerais cria a Lei Complementar nº 100 que altera a situação funcional de cerca de 90 mil pessoas, em 97 mil cargos, já que vários funcionários possuem mais de um cargo. A Lei Complementar nº 100 se insere, em alguma medida, no conjunto de reformas implementadas pela gestão Aécio/Anastásia, tendo em vista que era necessário regulamentar a situação previdenciária dos funcionários contratados do estado, que já se encontrava em situação de requerer a aposentadoria, no entanto, em condição jurídica irregular para tal. Também se enquadra nas exigências formais e jurídicas da união a regularização da situação funcional para o repasse de verbas, que serve de parâmetro para os organismos multilaterais. A conhecida lei 100 atinge os profissionais em educação que eram designados no período de aprovação da lei 2007 e estavam em exercício no cargo no período anterior, ou seja, 2006. A partir da aprovação da lei, os trabalhadores adquiriam certa estabilidade, não podendo ser dispensados ao final do ano letivo e obtendo algumasseguridades de direitos e vantagens. A base legal para efetivação da Lei Estadual Complementar nº 100/2007 foi a Emenda Constitucional nº 49/2001, concedida através dos artigos 105 e 106, acrescentados nas Disposições Transitórias da Constituição do Estado.

No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em março de 2014, a referida lei inconstitucional, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 4876)¹⁶, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR), através do Procurador Geral da República, Roberto Gurgel, que questionou a forma de ingresso na Administração Pública do estado mineiro.

O Procurador Geral da República entendeu que o artigo 7º da Lei Complementar nº 100 fere o princípio constitucional da legalidade, previsto nos artigos 37 e 206 da Constituição Federal de 1988, o qual disciplina que a efetivação de funcionário público se dá por meio de concurso público de provas e títulos, especificamente no seu inciso II e V, respectivamente. Nesse sentido, apesar da lei ter sido julgada como inconstitucional, estabelece alguns critérios para sua modulação, tendo em vista os que tiveram seus direitos adquiridos ao longo desse processo de criação e derrubada da lei. Ou seja, para o funcionário que já completou idade para se aposentar, será assegurado esse direito, sendo que deverá ter 35 anos de contribuição e 60 de idade, para os homens, além de, pelo menos, cinco anos no cargo. Para as mulheres, a exigência é de 30 anos, também cinco anos no cargo e que tenham completado 55 anos de idade, de modo que cerca de 20 mil funcionários já atenderam esses requisitos, até a julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), ocorrido em março de 2014. Também ficou definido pelos Ministros, através do seu relator, o Ministro Dias Toffoli, que o estado teria 12 meses para adequar a decisão proferida, ou seja, 01 de abril de 2014.

No entanto, devido ao número de funcionários e cargos atingidos (cerca de 90 mil) em 853 municípios mineiros, assim como a mudança de governo que ocorreu em janeiro de 2015, em função das eleições, o Ministro Relator Dias Toffoli estendeu o prazo até 31 de dezembro de 2015. Além disso, foram julgadas questões de ordem, apresentadas pela Advocacia-Geral da União, como o acordo homologado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), e o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que o regime previdenciário aplicável aos servidores enquadrados na Lei Complementar nº 100 seria o regime próprio de previdência, no caso o Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), o Ministro Dias Toffoli confirmou os efeitos do acordo outrora homologado. Embora há várias questões que estão inconclusas, motivos de preocupação e insegurança para boa parte do funcionalismo público da educação de Minas Gerais.

¹⁶ O resumo da ADIN 4876 encontra-se em anexo na parte final.

Outra questão de grande importância que se apresentou na gestão Aécio/Anastásia, motivação de vários questionamentos, paralisações e greves dos trabalhadores em educação, foi a edição pelo Governo Federal da Lei 11.738 de 2008, que aprova o Piso Salarial do Profissional Nacional (PSPN), para os trabalhadores da educação. Em 2007, houve uma intensa campanha pelo Piso Nacional, inclusive com marcha até Brasília-DF, organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), de modo que, em 2008, é aprovada a Lei 11.738/08, que institui o Piso Salarial do Profissional Nacional. Nesse momento, pipocam greves por todo o Estado nacional pedindo o cumprimento da Lei do piso em seus respectivos estados e municípios.

Em Minas Gerais, foi realizada uma série de manobras jurídicas no sentido de divulgar para a população que o governo cumpria a lei e, inclusive, pagava acima do PSPN. O questionamento se dá porque, em Minas Gerais, a carga horária é de 24 horas/aulas e a referida lei possibilitava o PSPN para uma jornada de trabalho de até 40 horas/aulas, além de várias gratificações que não estavam incorporadas ao salário base o que deixa uma brecha na lei, que foi muito bem utilizada pela gestão mineira.

O fato é que vários estados-membros, inclusive com o apoio do governo mineiro e paulista, entraram com uma ADIN contra o governo federal alegando inconstitucionalidade na Lei 11.738/08. Nesse sentido, com a decisão do STF

Um novo contexto surge para os/as trabalhadores/as em educação básica da Rede Estadual surge em abril de 2011 quando o Supremo Tribunal Federal (STF) confirma a constitucionalidade da Lei 11.738/08 (PSPN). A validação se deu uma vez que os governos de cinco estados (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará) entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) com apoio dos governos de São Paulo e Minas Gerais, afirmando que o Governo Federal ao impor um piso salarial agia de forma inconstitucional, e feria o pacto federativo ao interferir na autonomia dos estados no que tange ao pagamento de seus servidores.

Confirmado, o PSPN acabou gerando um impasse em relação à Lei 18.975/10 que entrou em vigor em janeiro de 2011 uma vez que obrigaria o Governo de Estado a aumentar o vencimento básico, e por consequência, a remuneração, uma vez que os adicionais incidem diretamente sobre ele (blogdaudciariodaclasse.blogspot.com/2012/02/balanco-politico-situacao-dos.html, ACESSO 10/10/2014).

É importante dizer que o questionamento que se deu em relação à lei do piso nacional, inclusive judicialmente, é, em grande medida, por divergências partidárias, tendo em vista que o Governo Federal (Luís Inácio Lula da Silva) era do Partido dos Trabalhadores e os governadores que questionavam tal lei eram, em sua maioria, do PSDB, principal partido de

oposição ao PT, embora essa oposição não se configure como uma grande distinção ideológica e de projeto político-social. Desse modo, em

Agosto de 2010, o ministro Joaquim Barbosa esclareceu que o piso salarial deve ser fixado com base no vencimento do profissional e, não na remuneração global. Ainda assim, a Secretaria de Planejamento e Gestão, Renata Vilhena, insiste em afirmar que o subsídio não é ilegal, visto que mantém benefícios como o auxílio transporte. Estabeleceu-se, assim, um impasse diante da interpretação do governo estadual, seja no que diz respeito à tabela salarial anterior – que tinha como vencimento básico valores muito abaixo dos referentes ao PSPN, e em relação a qual o governo se utilizava da PCRM para elevar a remuneração até atingir o teto de R\$ 850,00 (valor inicial) e, posteriormente R\$ 935,00, mas sem alterar o salário-base - seja em relação ao subsídio, que incorpora as vantagens à remuneração (BRITO et al, 2011). Como a decisão do STF obriga os governos estaduais e municipais a aumentarem o vencimento básico, e por consequência, a remuneração, uma vez que os adicionais incidem diretamente sobre ele, esse ponto se tornou o principal impasse nas relações que se estabeleceram entre os trabalhadores e o governo mineiro após a implementação da Lei nº 18.975/2010 (ROMANO, 2012, p. 102).

Conforme se vê a Lei 18.975/10, que define o subsídio como uma forma de remuneração “em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória¹⁷”, valia-se de uma lógica invertida, pois, na intenção de alcançar o vencimento básico necessário para o cumprimento do PSPN, foram acrescidas as gratificações e vantagens conquistadas no vencimento básico, de modo que houve um relativo aumento para os servidores com menor tempo de serviço e uma progressão de carreira pouco vantajosa para os servidores mais antigos.

Os valores fixados no pagamento do Subsídio incorporam, para o cargo de Professor da Educação Básica, do regime remuneratório anterior, o vencimento básico, a gratificação de incentivo à docência, a gratificação de educação especial, as gratificações por cursos de pós-graduação e a gratificação por regime especial de trabalho. Além dessas, outras parcelas comuns a todos os cargos foram incorporadas, tais como adicionais por tempo de serviço, vantagens pessoais para servidor apostilado, auxílio-alimentação, adicional de desempenho, vantagens pessoais para servidores do Minas Caixa absorvidos para a administração direta, vantagens temporária incorporável (VTI); parcela de complementação remuneratória do magistério (PCRM); auxílio-transporte e vantagens pessoais por adicional por tempo de serviço (MINAS GERAIS, 2010).

¹⁷ Art.39, parágrafo 4º da Constituição Federal CF/88

Alem de possibilitar,

Para todos os efeitos, os antigos aumentos por biênios e quinquênios são perdidos, pois o enquadramento, na grande maioria dos cargos, para os servidores com longos anos de serviços, se deu no Nível I, Grau A (com formação em Licenciatura Plena), recebendo como professores recém-nomeados, efetivados e designados na rede (FERREIRA, 2012, p. 120).

Em certa medida, o subsídio foi uma forma encontrada pelo governo mineiro para atingir o piso nacional. No entanto, tal medida, embora eleve o salário para os que ingressam na carreira, cria uma tabela que desvaloriza os profissionais com mais anos de efetivo exercício, além de tornar pouco ou nada motivadora a promoção e a progressão de carreira, de modo que a maior qualificação por titulação e o tempo de serviço pouco acrescenta na carreira do profissional em educação.

Outro aspecto importante é o fato de o governo mineiro incluir a Parcela Remuneratória Complementar do Magistério (PCRM) para que os vencimentos dos trabalhadores se aproximem do PSPN. De um lado, afirma que pagava acima do Piso Nacional, tendo em vista que, com manobras legislativas e judiciais, consegue aproximar desse valor; de outro, institui a Lei 18.975/10, que estabelece o subsídio como sistema remuneratório, alegando que o sistema anterior acarretaria altos gastos para o estado

No ano de 2010 a questão dos vencimentos básicos é retomada. Várias reuniões são feitas tanto com a SEE-MG e a SEPLAG-MG sem uma sinalização positiva para uma discussão de aumentos significativos para a categoria. A remuneração dos professores que já havia chegado a ser três vezes superior ao salário mínimo se vê com seu piso salarial abaixo deste. Em abril desse ano dos professores da rede estadual, 11,5% recebiam até um salário mínimo, 53,5% recebiam entre um e dois salários mínimos; e 25,5% recebiam entre dois e três salários mínimos (blog daudciariodaclass. blogspot.com/2012/02/balanco-politico-situacao-dos.html, ACESSO 10/10/2014).

É notório o fato de mais de 60% dos professores mineiros receberem até dois salários mínimos, como revela o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). Essa pesquisa demonstra que Minas Gerais está entre os estados que pior remunera seus docentes, por outro lado, os resultados alcançados nas avaliações nacionais não coloca o estado em

situação tão desfavorável, talvez essa situação seja reflexo do rígido controle institucional, ocorrido pelas avaliações desempenhos.

Em linhas gerais a lei 18.975/10 institui,

A reunião das diversas parcelas complementares em um valor fixo estabeleceu uma nova tabela de vencimentos. Essa tabela apresenta 07 níveis, sendo dois em extinção (designados como T1 e T2, professores com formação em Magistério e Licenciatura Curta respectivamente), e 15 graus – de A a P. A nova carreira apresentava uma dispersão (isto é a distância entre a menor e a maior remuneração correspondente ao início e ao fim de uma carreira) de 41%. Ou seja, um professor ao ingressar na carreira com licenciatura plena com um cargo de 24 horas, chegaria ao final da carreira – no mínimo 30 anos – recebendo o irrisório acréscimo de R\$545,13. Se esse mesmo professor fizesse doutorado, seu aumento seria de R\$1.410,73, dispersão muito abaixo das carreiras de outras profissões com a mesma escolaridade – leva-se em conta ainda que no ano de 2010, na Rede Estadual, existiam somente 161 professores mestres e 2 doutores, reflexo da falta de incentivo para formação continuada. Essa desvalorização do tempo de serviço e escolaridade também se percebe quando do início do ano de 2011 os/as trabalhadores/as, o enquadramento na nova tabela faz com que a maior parte dos/as profissionais sejam alocados na posição 1A da tabela (cerca de 80%). Trabalhadores/as com anos de serviços foram posicionados no mesmo nível e grau de recém-ingressos na rede. Essa aberração da lei descharacterizou o Plano de Carreira e a lógica legal (LDB) e constitucional da valorização do tempo de serviço e da formação continuada (blogdaudciariodaclasse.blogspot.com/2012/02/balanco-politico-situacao-dos.html, ACESSO 10/10/2014).

O plano de reforma possibilitou, posteriormente, uma perda aos trabalhadores em educação de Minas Gerais. A luta de mais de 20 anos do Sind-UTE e seus filiados pela aprovação do plano de carreira desembocou na Lei 15.293/04, embora não fosse o plano de carreira sonhado por essa categoria, ao menos permitia a progressão de carreira pautada em critérios mais racionais e objetivos, conquistas que se perderam com a edição da Lei 19.837/10, que substitui a “lei do subsídio” (Lei 18.975/10).

Nesse sentido, a Lei 19.837/11 acaba por incorporar novos critérios de controle, progressão e promoção na carreira, muitas vezes subjetivos e passíveis de mudanças pelo governo, o que nos permite perceber mudanças como a quebra de paridade entre ativos e aposentados, retenção das férias-prêmio (derrubada pela greve da categoria), congelamento dos salários, instituição de premiações somente para servidores da ativa, confisco das promoções e progressões, avaliação desempenho.

Em termos gerais, a regulamentação da Resolução nº 3/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que prevê a valorização dos profissionais em educação, representou uma perda de direitos a esses trabalhadores. Isso porque o governo, com a retórica do ajuste fiscal

e a necessidade de enxugamento da administração pública, dentro de uma perspectiva de modernização, acaba engendrando os interesses concernentes ao aprofundamento da perda de qualidade da educação pública da rede estadual mineira, desconstruindo o tripé da formação, carreira e salários, tendo em vista que ocorreu grande redução dos investimentos e aprovação de leis e dos próprios planos de carreira, que retiram, sucessivamente, os direitos dos trabalhadores em educação.

Além disso, a rejeição de cerca de 153 mil servidores, num universo de 200 mil, de acordo com o Sind-UTE, os quais não queriam o subsídio como forma remuneratória, não sensibilizou o governo. De modo que o mesmo enviou a Lei 19.837/11, a qual foi aprovada pela ALMG, com 51 votos dos deputados a favor e somente 20 contrários, sem a devida discussão e aprofundamento. Quase que imediatamente veio a confirmação do STF da constitucionalidade da Lei 11.738/08, a conhecida Lei do Piso Nacional, o que obrigava todos os estados e municípios a cumprirem.

O que configura, sem sombra de dúvida, a elaboração de políticas públicas educacionais que desvalorizam os trabalhadores em educação. Fica mais fácil evidenciar que o argumento institucional de melhoria da educação pública tem um caráter político-ideológico, no sentido de convencer a população mineira e forjar os índices necessários para os organismos multilaterais que concedem os empréstimos. O que fica claro é que quanto mais se gasta para encobrir o que não se fez na educação, mais os dados demonstram a situação alarmante e de sucateamento da educação pública da rede estadual de Minas Gerais.

A lei estadual 19.837/11, imposta pelo Governador Antônio Anastasia e aprovada por 51 deputados é apresentada como um “aperfeiçoamento na política remuneratória” com um modelo unificado de remuneração. Na verdade, ela representa a retirada de direitos dos trabalhadores em educação da rede estadual de Minas Gerais e uma tentativa de burlar a Lei Federal 11.738/08. [...] Com ela, haverá perdas na carreira, em direitos adquiridos, além do não pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional. (blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com/, ACESSO 10/10/2012).

No contexto de aprovação da Lei 19.837/11¹⁸, alguns elementos saltam aos nossos olhos, como por exemplo, o descumprimento de acordos firmados entre governo e sindicato, dos quais a Assembleia Legislativa Minas Gerais (ALMG) foi avalista. Ou seja, a maior greve dos servidores da educação de Minas Gerais de 2010, que durou 112 dias, foi suspensa após

¹⁸ A Tabela que demonstra o comparativo do Professores da Educação Básica PEB, da Lei 19.837/11, no que refere-se a progressão e promoção, encontra-se na parte final, em anexo.

acordo entre governo, poder legislativo e o Sind-UTE, no entanto, houve descumprimento do acordo.

No ensejo dessas negociações, foi apontada a clara intenção do governo de pagar o Piso na carreira e ainda possibilitar ao servidor duas opções de remuneração pelo vencimento básico ou por subsídio (ROMANO, 2012). Todavia, tendo em vista que a maioria dos servidores do estado havia votado pelo vencimento básico, de acordo com o Sind-UTE, o governo do estado descumpriu o acordo enviando para a ALMG, em 22 de novembro de 2011, o substitutivo do PL nº 2.355/2011, que coloca todos os trabalhadores em educação de volta ao regime de remuneração por subsídio. Fato bem curioso é que o “Projeto foi votado e aprovado apenas 1 (um) dia depois de sua entrada na Assembléia, obtendo 51 votos a favor e 20 contra” (Sind-UTE/MG, 2011).

Ainda sobre a greve de maior duração dos servidores do estado de Minas Gerais, deflagrada em 08 de junho de 2011: decorridos mais de 40 dias de greve, o governo contrata trabalhadores temporários para substituir os profissionais da educação que estavam em greve, com o argumento que pretendia diminuir os prejuízos causados aos alunos que estavam sem aulas. Em setembro do mesmo ano, o projeto de lei que tramitava na câmara foi suspenso e a SEE/MG anuncia a demissão dos professores designados que estavam em greve. No entanto, essa medida foi revertida nas negociações que se deram ao final da greve (29 de setembro de 2011), apesar de o governo ter que manter a maior parte do contingente de pessoas contratadas para a substituição de grevistas, tendo em vista que o contrato celebrado era até o final do ano letivo, o que ocasionou um maior gasto com receita. Um dos saltos positivos para os trabalhadores em educação é o fato de o governo reconhecer que não pagava o PSPN¹⁹, assinando um termo de compromisso para o seu cumprimento.

Desse modo, após o fim da greve e já no período de reposição da mesma, em 2 de dezembro de 2011, é aprovada a Lei 19.837/11, que define que o posicionamento ocorrerá em etapas, indo de janeiro de 2012 a janeiro de 2015, para todos os profissionais, complementando, assim, o novo modelo de remuneração dos servidores da educação do estado de Minas Gerais. De acordo com representantes do Sind-UTE, a referida lei estabelecerá um congelamento de três anos, não ocorrendo progressão, nem promoção nesse período como prevê o artigo 16.

[...] o tempo de serviço compreendido entre 1º de janeiro de 2012 e 31 de dezembro de 2015 e as avaliações de desempenho individual concluídas

¹⁹ Piso Salarial Profissional Nacional

nesse período serão consideradas para fins de concessão de progressões e promoções com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016, observados os requisitos para o desenvolvimento na carreira previstos na legislação vigente e o disposto em regulamento (MINAS GERAIS, 2011).

Apesar disso, a tabela de vencimento básico aprovado pela Lei nº 19.837/11, define um percentual bem mais baixo entre os níveis, semelhante aos que tinha sido estabelecido pela Lei 18.975 de 2010. É importante que se diga que o substitutivo PL nº 2.355 de 2011, se deu pelo não reconhecimento do subsídio pelo STF, no acórdão publicado em agosto de 2010, o Ministro Joaquim Barbosa esclareceu que o piso salarial deve ser fixado com base no vencimento do profissional e, não na remuneração global. Pode-se entender que o subsídio infringe a idéia de Piso, uma vez que, os trabalhadores perdem os eventuais aumentos conquistados por meio de vantagens e gratificações ao longo da carreira.

Embora o governo mineiro tenha outra interpretação sobre a forma de remuneração por subsídio dos profissionais da educação, percebe-se que esse modelo de remuneração foi uma forma utilizada pela gestão para atingir o PSPN, tendo em vista que o vencimento básico tem valores muito abaixo do referido piso e em relação a qual o governo se utilizava da PCRM para elevar a remuneração até atingir o teto de R\$ 850,00 (valor inicial) e, posteriormente R\$ 935,00, mas sem alterar o salário-base - seja em relação ao subsídio, que incorpora as vantagens à remuneração.

A política desenvolvida em MG através dos programas direcionados à nova gestão pública, tem focado a obrigação de resultados, o que pode ter efeitos perversos sobre o trabalho docente, já que se pode observar que não são conferidas condições de trabalho na mesma medida em que as apresentadas as exigências por melhores resultados. As greves dos professores, sobretudo a que foi realizada no ano de 2011, com a maior duração da história da REE/MG, cuja principal pauta de reivindicação era o pagamento do PSPN, ou seja, as buscas por melhorias salariais, revelam que os investimentos não acontecem na mesma medida que a busca por resultados satisfatórios. Prova disso é que a reivindicação dos profissionais não foi atendida, pelo contrário, foram compulsoriamente submetido pelo governo à uma nova política remuneratória e sujeitados ao achatamento da carreira, paradoxalmente observam-se investimentos sendo destinados a Magistra, reforçando a idéia da formação como o pilar mais importante da política de valorização. Investimentos foram destinados a uma escola de formação como a Magistra e, por outro, lado 112 dias de greve por melhores salários. Seria um desequilíbrio nas políticas do estado? (ROMANO, 2012, p. 109).

A presidente do Sind-UTE – MG, Beatriz Cerqueira, denuncia, na imprensa e em seu blog, as diversas mazelas cometidas pelo governo mineiro e seus apoiadores da Assembleia Legislativa, configurando o que já havíamos comentado sobre o interesse comum entre os

poderes que compõem o estado de Minas Gerais, ou seja, têm como horizonte a defesa do interesse da classe dominante, mesmo que isso não fique visível a olho nu. Na onda de denúncias, é demonstrada a dependência do poder legislativo em relação ao poder executivo e esse, na maioria das vezes, dependentes de seus financiadores, gastando milhões dos cofres públicos em publicidade para manter a imagem de bom político, competente e democrático administrador público.

A luta pela valorização docente tem sido um movimento constante diante das reestruturações das políticas, das diferentes concepções designadas ao tema e das condições de trabalho dos profissionais nas escolas. O Piso Salarial igualmente tem sido uma reivindicação permanente nas lutas educacionais em Minas Gerais, e a implementação da remuneração por subsídio não se apresentou como medida que visa estabelecer uma política remuneratória no sentido de valorizar os profissionais, já que extingue vantagens e não valoriza os profissionais com mais tempo de trabalho, apesar de o discurso governamental apontar para este sentido. A valorização docente requer remuneração digna aos profissionais, que possa estimular o ingresso e a permanência na profissão (ROMANO, 2012, p. 85).

Ao percorrermos esse caminho, levaremos em consideração as principais forças em luta e, em especial, a principal entidade representativa da categoria, a saber, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), buscamos, nesse aspecto, entender a luta de classe embatida, no plano político-ideológico e social, no âmbito do aparelho de Estado, suas repercuções e contradições sociais.

Como se pode observar o Plano de Carreira de REE/MG é bastante complexo e de difícil compreensão, o que parece não fugir às regras gerais do país. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que os planos de carreira se tornaram mais sofisticados nos últimos anos, com ponderação de vários itens para progressão, dentre eles a avaliação de desempenho que alia progressão e mérito. Contudo, observam as autoras que a remuneração não tem acompanhado tal sofisticação. Pode-se concluir que embora se verifiquem novos elementos nos Planos de Carreira, ainda não são considerados importantes aspectos que promovam efetivamente a valorização docente, como: dedicação exclusiva a uma escola, as condições físicas e matérias de trabalho já presentes nas legislações nacionais (ROMANO, 2012, p. 114).

No entanto, o que nos parece ser conclusivo é que há um forte discurso ideológico do governo por cortes de gastos, que se aplica especialmente, aos setores sociais como educação, saúde etc. e que têm conseguido importante adesão da população, devido, por um lado, à descrença da sociedade em relação ao setor público e, por outro lado, pela primazia da ideologia da classe dominante, a qual, dentro da perspectiva adotada, consegue explorar muito

bem valores, como: da meritocracia, do Estado imparcial, racional, eficiente e eficaz, do individualismo, dentre outros.

No entanto, fica evidenciado o descompasso entre o discurso do governo e sua prática, como, por exemplo, as várias divulgações de valorização dos profissionais em educação, sem levar em consideração o tripé que sustenta esse conceito, como: salário digno compatível com outras carreiras, tendo em vista que várias pesquisas revelam que os professores são os profissionais de nível superior com menor remuneração; carreira que valorize a progressão de carreira por tempo e escolaridade, reconhecendo o período de dedicação necessário ao ensino, que deverá ocorrer fora da sala de aula e, por fim, formação inicial de qualidade e compatível com o trabalho realizado em sala de aula, haja vista que muitas universidades formam inadequadamente o docente, tanto no que concerne ao acúmulo teórico/conceitual, quanto ao não estabelecimento de uma estreiteza entre a formação acadêmica e a realidade da profissão, como se percebe nos vários estudos sobre essa temática e também ao de Romano (2012).

Também não há o que se falar em valorização do trabalho docente quando não se possibilita, por parte do poder público, a formação continuada, visando sempre o aperfeiçoamento, desenvolvimento e atualização do docente. Nesse sentido, a desconexão entre esses elementos e, ainda, o discurso que não se apresenta na prática das políticas educacionais, demonstram o caráter de classe da educação oferecida para os trabalhadores em nossa sociedade, em particular, a mineira.

3.5. Perda do poder sindical no contexto das políticas neoliberais

Apresentaremos um breve panorama da organização dos trabalhadores em geral, em especial, no Brasil na contemporaneidade, com a intenção de poder melhor compreender a situação do Sind-UTE, diante das transformações que se engendraram no mundo do trabalho nos últimos triênios, tais como; reestruturação produtiva, enfraquecimento do poder dos sindicatos e partidos políticos revolucionários, bem como das características que se apresentam no atual Estado burguês.

É evidente que esse conjunto de modificações não é aplicado sem a resistência por parte dos que estão diretamente submetidos a elas. Isso fica mais claro ao se observar as (quase) anuais greves dos trabalhadores em educação na última década organizadas por seus sindicatos e, muitas vezes impulsionadas pelas próprias bases dos trabalhadores em educação pública. Por outro lado, como forma também de dobrar as lutas dessa categoria, os governos

lançam mão de estratégias que a fragmentam, além do já mencionado burocratismo burguês, tornando-o (trabalhadores em educação estadual) um grupo que tem interesses diversos no que diz respeito a direitos e remunerações.

Assim sendo, dentro de nossa análise, o Estado é instrumento essencial para expansão da dominação de classe e uma força repressiva que mantém as classes dominadas em permanente estado de desorganização política.

Por outro lado, buscaremos demonstrar os limites, bem como as contradições sociais e política, do principal instrumento de luta dos trabalhadores em educação, o sindicato, em particular dedicaremos uma atenção especial, no próximo tópico ao Sind-UTE, ligado a CUT, embora esse não seja o único representante da categoria, se apresenta com o maior número de filiados. No entanto, existem outras entidades menos representativas e mais à direita como Associação de Professores Públicos de MG (APPMG), como também mais a esquerda como a oposição ao Sind-UTE, ligado ao CONLUTAS. Antes de adentrarmos na análise do Sind-UTE, acreditamos que seja necessário desenvolver uma compreensão, mesmo que sucinta e panorâmica do sindicalismo no Brasil no contexto das políticas neoliberais.

Durante muitos anos de nossa história recente, os sindicatos combativos eram as maiores referências em organização política da classe trabalhadora, tendo postura ideológica bastante definida e contrária ao patronato. A partir, principalmente, da década de 1990, ocorrem mudanças significativas na maior parte dos sindicatos brasileiros, que toma uma postura muito mais propositiva de negociações com o patronato e aceitação, sem grandes mobilizações, as reformas trabalhistas em curso (PEREIRA, 2006), como se pode perceber nos principais sindicatos brasileiros, a saber: “Central Única dos trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores – Brasil (CGTB), União Sindical Independente (USI), Central Autônomo dos trabalhadores (CAT), Força Sindical (FS)” (GALVÃO, 2002).

Este último talvez seja o pioneiro a declarar abertamente um alinhamento aos princípios norteadores do neoliberalismo, visto que aderiu, tanto o discurso como a prática, ao tripé deste modelo: as “privatizações, desregulamentação dos direitos Trabalhistas e intensa abertura comercial” (BOITO, 2002).

De acordo com Andréia Galvão (2002), o sindicalismo propositivo se fortalece em 1992 – 95, em detrimento dos sindicatos classistas mais combativos. Caracteriza-se por priorizar a ação institucional, em detrimento do trabalho de organização e mobilização das bases e por negócios de maneira “realista” sem se confrontar com os elementos das propostas apresentadas pelo governo e pelo patronato.

O modelo neoliberal criou dificuldades novas à classe trabalhadora, não simplesmente por destruir direitos conquistados por vários anos de luta, mas, principalmente, por eliminar, pelo menos em curto prazo, uma possibilidade de luta ampliada e global. Tendo em vista que a própria CUT e seus filiados, como o Sind-UTE, aderem de forma tímida ao neoliberalismo.

Isso porque a concepção de sindicato de classe parece ser algo distante das organizações e sindicatos dos trabalhadores, defendendo, desse modo, reforma do capital e não sua completa destruição, dessa forma, a luta de classe fica num âmbito categorial e reformista, aspectos que dificultam uma transformação significativa para os trabalhadores.

Nesse sentido, Boito (2002) apresenta-nos relevantes elementos para pensarmos a atual conjuntura da classe trabalhadora, verificando que algumas frações dessa classe que apoia a política neoliberal. Identifica-se parcelas da classe média, da baixa classe média, classe operária, dos desempregados, subempregados, trabalhadores autônomos que apoiam ao bloco hegemônico neoliberal. A explicação desse autor e de Saes (2001) para tal adesão, deve-se em grande medida ao tipo de cidadania constituído no Brasil, desde a “Era Vargas”.

Isto porque historicamente o capitalismo hierarquizou e segmentou os direitos sociais aos trabalhadores regulamentados, excluindo os desempregados e os trabalhadores informais, o atendimento médico hospitalar a política salarial, tudo dependia da condição do trabalhador como industrial ou comerciário, bancário ou portuário, ‘celetista’ ou servidor público e assim por diante (BOITO, 2002, p. 22).

Segundo Boito:

O neoliberalismo “confiscou” essa revolta difusa e a dirigiu para o objetivo de construção de um “Estado mínimo” no Brasil. Transformou a revolta contra o caráter excludente desigual da cidadania e contra o clientelismo em base de massa para a política de redução da cidadania e dos serviços públicos e sociais. É por isso que utilizamos o termo “confiscar”, uma força conservadora logra-se apropriar de uma revolta popular legítima e consegue direcioná-la para um objetivo reacionário (BOITO, 2002, p. 25).

Essas divisões ou divergências que se dão em alguns momentos de nossa história, de forma bem acentuada no interior da classe trabalhadora, a enfraquecem dentro de uma perspectiva de classe. Por outro lado, e inversamente proporcional, a burguesia, em suas várias frações ou segmentos, limita-se a divergir num plano meramente conjuntural e restritivo, não abalando os alicerces do “modelo” neoliberal, nem tão pouco a hegemonia construída. Percebe-se uma blindagem especial às políticas neoliberais por meio da adesão de vários segmentos sociais, desarticulados e fragmentados dentro de uma consciência de classe

genérica, com pouco poder transformativo, circunstanciando na esfera do direito à cidadania, conceito que se apresenta de forma imprecisa e fragmentada; exemplo disso é os já mencionados “cidadãos participantes”, que nada têm de participantes, a não ser a participação limitada e direcionada na política institucionalizada.

Nesse sentido, parece-nos bem oportuno uma das frases de Lênin ao afirmar que, “as oportunidades abertas para a luta popular dependem, dentre outros fatores, da existência de conflitos no interior da classe dominante” (LÊNIN, 1982 apud, BOITO, p. 27, 2002). A nosso ver, não parece ter ocorrido isso com a burguesia nacional e estrangeira, ao menos não ocorreu de forma profunda, mas, ao contrário, o neoliberalismo tornou a burguesia monopolista mais unida e mais conservadora, e, de outro lado, ela produziu divisões políticas novas no campo das classes trabalhadoras. Tais fatos têm criado muitas dificuldades para o avanço do movimento popular revolucionário no Brasil das décadas de 1990 e 2000. Nesse sentido,

Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Abandonam o sindicalismo de classe dos anos 60/70, aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas emancipatórias, da luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, operando uma aceitação também acrítica da social-democratização ou o que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal. A postura brutalmente defensiva dos sindicatos diante da onda privatista é expressão do que estamos nos referindo. A derrocada do Leste Europeu, do Stalinismo e da esquerda tradicional que a mídia da ordem chamam de “fim do socialismo” ainda não foi suficiente assimilada e analiticamente enfrentada pela esquerda, que se vê também na defensiva. Tem sido incapaz, até o presente de mostrar que o fim do leste europeu não é o fim do socialismo, mas sim o fim de uma tentativa inglória de construção de uma sociedade que não conseguir ir além do capital (para usar a expressão de Istávan, Mészáros, 1982) (ANTUNES, 1997, p. 37).

O tipo de cidadania deficiente já citado, que vem desde a “Era Vargas”, acabou engendrando outras subdivisões ou hierarquização na classe trabalhadora, isto porque é notória a conquista dos trabalhadores sindicalizados das metalúrgicas e siderúrgicas do ABC paulista, além de petroquímicos, entre outros, embora também acumulem perdas significativas dentro da atual reestruturação do capital e do Estado burguês neoliberal, a complexificação e fragmentação da classe trabalhadora tem inviabilizado uma consciência de classe mais ampla.

Isso nos permite observar que a categorização superou a luta por maiores conquistas e igualdade, eliminando ou diminuindo a consciência de classe, no sentido de fazer uma luta

comum, como se percebe também na categoria dos trabalhadores em educação, já que as lutas empreendidas não extrapolam os interesses imediatistas da categoria, não tendo, desse modo, adesão de outros segmentos da classe trabalhadora, nem tão pouco da sociedade como um todo, levando em consideração que o direito e acesso à educação de qualidade é para todos.

Desse modo, percebe-se uma mudança significativa da classe trabalhadora que se reflete também na educação, haja vista a reestruturação do capital e o papel desempenhado pelo Estado burguês. Assim, a maior parte da sociedade se caracteriza por;

1. uma atitude mais pragmática, menos ideologizada e mais negociadora na relação com a empresa. Aparentemente, é uma camada de jovem empregado, em parte com cursos profissionalizantes e com maior grau de instrução, se comparados com aqueles trabalhadores que estiveram à frente das lutas trabalhistas do final da década de 70 e durante os anos 80.
2. Essa jovem classe trabalhadora, ainda que tenha também preocupações mais gerais, possui uma maior dose de “realismo” nas relações cotidianas no interior da empresa.
3. A transformação que estariam ocorrendo na agenda do novo sindicalismo é, em parte, ocasionada pelas mudanças mais amplas que têm se desenvolvendo no plano nacional e internacional e, em parte decorrência de uma nova atitude no interior da classe trabalhadora que, hoje, já não rejeitaria os pressupostos da empresa, ou seja, o lucro.
4. Assim, os acordos que têm sido levado adiante, nos últimos anos, no âmbito do sindicato dos metalúrgicos do ABC funcionariam, por parte do sindicato, como uma tentativa de se adaptar às novas tendências objetivas, que se relacionam com o processo de globalização e de reestruturação produtiva, bem como com aqueles aspectos mais subjetivos que se representariam os interesses mais imediatos da base operária.
5. Essa dinâmica está influenciando o sindicalismo cutista, e certamente, é responsável por mudanças palpáveis que estariam ocorrendo no interior da central única dos trabalhadores, a passagem de uma ação sindical mais confrontacionista para uma atividade que visa à negociação como um objetivo primordial (ANTUNES, 2000, p. 109).

Compreendendo minimamente o contexto de mudanças do sindicalismo no Brasil, no qual a Central Única dos Trabalhadores se insere, e por consequência o Sind-UTE, temos condição de demonstrar a relação íntima que se estabelece na temática desse estudo, política e educação. Nesse sentido, no tópico seguinte, faremos um estudo mais minucioso do Sind-UTE/MG, no propósito de entender seus limites de classe, contradições sociais e políticas no contexto atual, considerando, por outro lado, sua importância como principal instrumento de luta político-ideológica dos trabalhadores em educação do estado de Minas Gerais.

3.5.1 A constituição do Sind-UTE/MG e sua luta pela valorização do profissional da educação

A história do Sind-UTE/MG se mistura à da CUT não simplesmente pela aproximação de fundação de ambas, já que a União dos Trabalhadores do Ensino (antigo UTE e atual Sind-UTE) foi uma das entidades responsáveis por criar a CUT, em 1983, mas, principalmente, por terem surgido com uma tentativa de romper com o autoritarismo da “ Ditadura Militar ” e promover novas conquistas e direitos para as classes trabalhadoras, num momento em que a organização dos trabalhadores em sindicatos era proibida. A UTE foi criada em 1979 e surge como advento da greve ocorrida no mesmo ano, que levou auxiliares de serviço e outros segmentos da categoria a lutarem por melhores salários e denunciar o abandono da educação, após 15 anos de intensa repressão do regime militar.

No decorrer dessa greve, se estabelece uma unidade que define para dali a alguns meses, em julho, realizar o primeiro Congresso dos Educadores de Minas Gerais, o qual reuniu cerca de 500 delegados de 71 cidades mineiras na Faculdade de Direito, em Belo Horizonte. Em novembro, ocorre o segundo Congresso, que elege sua diretoria e aprova seu estatuto, com o objetivo de unir todos os profissionais do ensino (de acordo com dados do próprio Sind-UTE/MG). A inspiração da criação da UTE e a respectiva adoção da adjetivação “trabalhadores”, advinha do movimento dos trabalhadores do ensino de Portugal, e tinha o intuito de unificar as entidades representantes dos trabalhadores da educação em MG (OLIVEIRA, 2006).

A greve que se iniciou em 17 de maio de 1979 teve como grande acontecimento a reunião, em uma única assembleia realizada em frente à ALMG, de cerca de 10 mil trabalhadores, vindos de várias partes do estado mineiro. Foi a primeira assembleia estadual desde 1968 e responde, na prática, às críticas do secretário da educação daquele período (Paulino Cícero), o qual dizia que não reconhecia a greve como legítima representante dos trabalhadores em educação, acusando-a de ser um movimento “anônimo e sem rosto”.

No entanto, no dia 29 de maio de 1979, em uma concentração na Praça da Liberdade, o movimento grevista foi fortemente repreendido, a mando do governo (Francelino Pereira). Ao contrário do que se esperava, a forte violência gerou mais adesão dos trabalhadores, que, ao final de 41 dias de greves, já contava com a participação de profissionais da educação de 420 cidades mineiras, de acordo com o Sind-UTE/MG, e deixava um saldo de importantes conquistas para a categoria, além da formação da União dos Trabalhadores do Ensino.

Desde então, a entidade tem promovido contínuas greves para reivindicar por melhores condições de vida, trabalho e valorização da educação, como a greve de 1980 (17 dias), 1981 (35 dias). Em 1983, mesmo ano de fundação da CUT, a UTE filia-se também à Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que origina, posteriormente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Em 1984, após realizar greve de 17 dias, a categoria conquista biênio de 5%, progressão horizontal e salário mínimo para auxiliares de serviços gerais. Também se torna uma das primeiras entidades a filiar-se à CUT, contribuindo, inclusive, para sua fundação e participação nas lutas da categoria em nível nacional em 1985.

Em 1985, contribui para fundar a Coordenação Sindical dos Trabalhadores do Serviço Público de Minas Gerais. Em 1986, são deflagradas duas greves, uma em maio, no final do governo Hélio Garcia e outra em setembro, para exigir o cumprimento do acordo firmado com o governo anterior, de modo que, em outubro, a ALMG derruba por unanimidade o veto do governador à lei que instituía os pisos de 3, 5 e 7 salários mínimos.

Em 1987, os trabalhadores em educação fazem greve de 71 dias e obtêm um reajuste salarial de 78%, em 1989, também ocorre greve de 33 dias, na qual o governo concede um reajuste de 121% até agosto para os auxiliares de serviços gerais e, para o quadro permanente, o reajuste fica em torno de 57% a 207%. Especificamente para os professores, os reajustes ocorrem da seguinte forma: 35% em abril, 41% em maio e 10% de pó de giz, recompondo as perdas salariais de 1987 a 1989. Além disso, readmite sete mil auxiliares de serviços gerais, de acordo com dados do próprio Sind-UTE/MG.

Na transição para a democracia, e com a promulgação da CF em 1988, os servidores públicos passaram a ter direito à sindicalização. Em 1990, ocorreu o Congresso de Unificação, a partir de quando se formou o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - Sind-UTE (OLIVEIRA, 2006).

Desse modo,

Em 1990, depois de enfrentar sucessivos governos e realizar sete greves, a luta e a mobilização da UTE apontam para a necessidade de unificar as entidades dos trabalhadores em educação de Minas Gerais. A UTE então se une à Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Belo Horizonte (Sintep), Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Minas Gerais (Sinpep, ex-APPMG) e Associação de Diretores e Vices de Escolas Municipais de Belo Horizonte (ADVEM) durante um Congresso realizado entre os dias 15 a 18 de agosto, dando origem ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG).

Posteriormente, o Sinpep/APPMG se retira do processo de unificação (www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=24. Acesso em 18 de out de 2014).

Em 1990, após os trabalhadores em educação terem empreendido uma greve de 46 dias, a união de várias entidades representantes da categoria cria o Sind-UTE/MG, tendo como primeiro presidente Luiz Dulci. No ano seguinte, também ocorreu um greve de 86 dias, a qual garante a reelaboração do quadro de escola, assegurando a progressão horizontal e promoção, além de realização de concurso e eleição para diretor e vice. No ano de 1992, ocorre uma greve curta de apenas oito dias, tendo também participação ativa no impeachment do presidente Collor. Já em 1993, os trabalhadores fazem greve de 76 dias, conquistando a garantia de uma política salarial quadrimestral com reajustes mensais, de acordo com o aumento da receita do estado.

Em 1995, no ensejo da reforma do Estado brasileiro feita por FHC, os trabalhadores em educação de Minas Gerais promovem várias manifestações de protestos e paralisações, contrários à reforma administrativa e às demissões de 32 mil profissionais da ex-FEBEM, que passam a ser representado, na ocasião, pela entidade (Sind-UTE). Também em 1998, ocorre greve de 18 dias, 14 dias em 1999, 42 dias em 2000 e 50 dias em 2002. Nesse ano, é elaborado o Projeto de Lei do Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação, mandado para a ALMG, no entanto, o governo Aécio suspende sua tramitação, embora já tivesse sido votado em 1º turno. Também suspende a homologação do concurso para auxiliar de serviços gerais, homologado no governo anterior. Diante disso, 80% da categoria aderem à greve de 24 horas, ocorrida no primeiro semestre, no segundo semestre ocorre greve de três dias, mas o governo não negocia com a categoria e ainda corta o salário dos dias parados, o que só é revertido com ações na justiça, impetradas pela categoria, e a devida reposição das aulas.

Em 2004, apesar de diversas atividades e mobilizações, incluindo greve de 24 horas, o governo se mantém intransigente com a categoria. Somente depois de deflagrada a greve, que durou 24 dias, o governo recua e resolve negociar com a categoria, por meio de documento assinado pelas Secretarias de Educação e de Planejamento e Gestão, já que tinha como um dos lemas não negociar com “professor grevista”. No entanto, o saldo dessas mobilizações foi a realização de concurso para várias disciplinas e, principalmente, a implementação do Plano de Carreira, instituído pela Lei Estadual 15.293/04. Os critérios da progressão e da promoção da carreira dar-se-iam pela escolaridade e pelo tempo de serviço, essa implementação deveria ocorrer no prazo máximo de 36 meses e ser regulamentada pelo estado.

Em 2005, a categoria retoma as atividades e mobilizações, várias ocupações foram feitas, além da greve de seis dias, com o propósito de conseguir um aumento salarial para os profissionais da educação e exigir do governo o cumprimento dos compromissos assumidos na greve de 2004. Diante de tanta pressão da categoria, por meio do Sind-UTE, o governo reafirma o compromisso de reposicionamento da categoria em 36 meses, no entanto, o anúncio do reajuste de 5% só vem em 2006, após a categoria parar por mais seis dias e fazer mobilizações que se estenderam para o ano de 2007.

No ano de 2007, o PSPN entra na pauta de reivindicação do Sind-UTE, sendo também encampada pela maioria das entidades de defesa da educação em âmbito nacional, como a CNTE e outras. Em junho, após truculenta ação da polícia contra os manifestantes em Belo Horizonte, a categoria resolve entrar em greve por tempo indeterminado a partir de 28 de agosto, a greve durou 30 dias, mas somente após 25 dias de greve, o governo se manifestou favorável ao pagamento do PSPN, por meio da SEE, de modo que, apesar de suspensa, a greve foi definida pelo movimento como “estado de greve”, para que houvesse, de fato (sem descumprimento como ocorrerá em edições anteriores), o cumprimento dos acordos firmados.

Pesquisa divulgada mostra que Minas Gerais paga o pior piso salário para categoria (R\$336,26), menor que o próprio salário mínimo, para alguns cargos, embora o montante total recebido pelo servidor seja superior a esse valor, muitos trabalhadores da educação recebiam como salário básico, em 2009, o irrisório valor de R\$336,26, enquanto o salário mínimo, nesse momento, é R\$465,00. É importante que se diga que, para efeito de cálculo para as aposentadorias, era considerada como parâmetro a remuneração básica e não o total de vantagens e gratificações adquiridas que não se incorporavam ao salário base e estavam sujeitas a alteração do governo a qualquer momento, situação que se tenta solucionar com a implementação da Lei 18.975/10, que institui o subsídio, mesmo com a expressa rejeição da maioria da categoria a essa forma de remuneração.

Somente em 2010, depois de deflagrada, em 8 de abril, uma greve da categoria, que durou 47 dias, o governo assina o primeiro acordo da história com o Sind-UTE, o que ocorreu em 25 de maio, diante de uma vigília de cerca de 15 mil trabalhadores da educação. O termo estabelece uma série de compromissos, como a constituição de uma comissão para estudar a viabilidade de alteração dos vencimentos básicos para buscar o cumprimento do PSPN, além de conquistar a realização de concurso público, ampliação de férias-prêmio e nova eleição para direção de escola.

Em 2011, inicia-se, em 8 de junho, a maior greve dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (112 dias), devida à inércia do governo em não pagar o PSPN, previsto na Lei 11.738/2008. No dia 28 de setembro, os trabalhadores em educação resolvem suspender a greve, após um processo de negociação entre parlamentares da ALMG e secretário de governo (Danilo de Castro, que reconheceu que o governo não paga o PSPN), o qual se comprometeu por escrito a pagar o piso salarial, respeitando a carreira, embora isso não tenha sido cumprido na integridade com a implementação da Lei 19.837/11, haja vista o período de congelamento da tabela salarial que foi estabelecido.

Com a concepção de que a nova lei representou um retrocesso a logo prazo, o Sind-UTE, em 2012, realiza uma série de ações tentando preservar alguns direitos adquiridos e exigindo outros não cumpridos. De modo que foi impetrado um Mandado de Segurança para garantir 1/3 de hora-atividade, ou seja, que do total das 24 horas do cargo, oito deverem ser cumpridas fora da sala de aula, constituindo o trabalho suplementar e complementar da atividade docente.

A lei 19.837/11, apesar de aumentar o salário dos profissionais em inicio de carreira como uma forma de alcançar o valor estabelecido pelo PSPN, a longo prazo desestimula a carreira, por estabelecer para as progressões índices muito baixos mais do que os que eram praticados no período dos biênios e quinquênios, além de novas exigências e formas de controles, que se davam pela vinculação da Avaliação Desempenho satisfatória e da aprovação do SEPLAG. O mesmo fato ocorria na promoção por escolaridade, na qual os índices de aumento caíam significativamente. Outro aspecto negligenciado pelo governo mineiro, no que tange à nova lei, é a não vinculação salarial a índices inflacionários, como ocorre com o PSPN vinculado a custo/aluno estabelecido pelo FUNDEB, de modo que, a cada período, ocorrem as perdas salariais que não são recompensadas automaticamente.

Exemplo disso é a promulgação da Lei 19.837 de 2011, que fixa uma tabela salarial sem aumento até 2015. No dia 11 de julho de 2012, os trabalhadores em educação conquistam a Resolução que institui a forma de concessão de férias-prêmio, embora exclua servidores das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), direito que já é consagrado em nosso ordenamento jurídico, no entanto, alguns governos retardam ou mesmo não regulamentam para não tornarem viável seu cumprimento.

Nas últimas décadas, observa-se que as mudanças provenientes das reformas administrativas no estado chegaram às escolas e aos trabalhadores, os quais, por sua vez, passaram a receber mais cobranças por melhores desempenhos, e que, contradictoriamente, a valorização desses trabalhadores não ocorreu na mesma medida. A valorização sempre esteve em foco na luta do movimento docente mineiro. O histórico de luta demonstra que, durante décadas, a categoria buscou melhores salários, a implementação de carreira para os profissionais, oportunidades de formação e melhores condições de trabalho na REE/MG. Por vezes, governo e trabalhadores se enfrentaram com esse objetivo, mas os ganhos nem sempre foram obtidos pelos trabalhadores, tanto que a luta permaneceu (ROMANO, 2012, p. 96).

Isso se evidencia, particularmente, nas greves dos trabalhadores em educação, que, além de terem seus direitos muitas vezes negligenciados, sofrem constantemente liminares por parte do governo e do poder judiciário, muitas vezes para colocarem fim à greve, sob pena de o sindicato (Sind-UTE), ter que incorrer em altíssimas multas.

Mas, talvez o aspecto mais desolador seja a falta de envolvimento da sociedade na busca pela melhoria da escola pública, que, dentre outras coisas, passa pelo aumento salarial dos profissionais da educação. Percebe-se que parte significativa da sociedade é contrária à greve dos trabalhadores da educação, aspecto que se reflete também em Minas Gerais, e demonstra certo paradoxo, tendo em vista que a maioria também reconhece que o professor ganha mal, não é valorizado e está submetido a condições precárias de trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que um envolvimento menos amplo da sociedade em geral e o envolvimento político conservador dos ditos “cidadãos participantes” se explica dentro de algumas ordens de condicionantes, de acordo com a bibliografia adotada: em primeiro lugar, o interesse individual e imediatista sobrepõe ao interesse amplo e coletivo, ou seja, a maioria dos pais usuários da escola pública não nutrem grandes esperanças sobre a relevância da escolaridade de seus filhos para uma possível ascensão social, estão muito mais preocupados com o local onde poderão deixar seus filhos, com certa segurança, enquanto estão trabalhando. Esses trabalhadores se inserem no contexto de políticas neoliberalizantes, que retiram gradativamente os seus direitos, exigem maior envolvimento e qualificação, além de cooptarem parte dessa mão de obra para defenderem os interesses.

Nesse contexto, a luta empreendida pelo Sind-UTE teve sua importância para pressionar o governo em questão. Claro que para fazermos uma análise mais aprofundada do poder dos sindicatos, teremos que levar em consideração o contexto global de desregulamentação de direitos trabalhistas, ataque ao poder dos sindicatos, enfraquecimento do movimento operário, entre outras transformações que fragilizaram a classe trabalhadora, conforme Previtalli (2002). Nessa situação, observa-se um sindicato propositivo, incapaz de

promover uma luta que extrapole os limites da categoria, ou, pelo menos, envolver a maior parcela desses profissionais que se encontram em uma situação de inércia inversamente proporcional à sua maior proletarização e, naturalmente, pauperização.

Como já dito, os mecanismo de controle sobre os trabalhadores em educação tornam-se mais atuantes e eficazes, estabelecendo critérios de premiações e punições, próximos a produção flexível²⁰. Por outro lado, mas ao mesmo tempo complementar, a política institucionalizada do Estado neoliberal, caracterizado pela secagem e minimização de políticas de Bem-Estar-Social, orientado para uma desmontagem dos direitos trabalhistas, de acordo com Galvão (2002), há uma abertura indiscriminada e autoritária do comércio internacional, além de uma privatização sem precedentes, transferindo bens naturais e estratégicos para o grande capital internacional, como se nota nas várias privatizações realizadas na década de 1990, Brasil a fora, e forma mais sutil e parcial em diversos órgãos públicos nos tempos atuais.

Também no âmbito da política, a incapacidade dos sindicatos de catalisar uma força orientadora que direcione para o “Bem Comum” dos trabalhadores, em contraponto à noção categorizada e reduzida dos atuais sindicatos propositivos. Todo esse universo contribui para uma situação desoladora na educação, que só poderá ser modificada pela própria conscientização da classe trabalhadora e dos usuários da escola pública em geral, de modo a reconhecer a necessidade de valorização e popularização (escola com qualidade para todos) da educação, tanto na sua dimensão técnico-científica como na sua dimensão política, eliminando a separação entre os que realizam trabalhos de direção/concepção e os que são responsáveis pela execução, no intuito de formar um profissional que tenha tanto o conhecimento técnico e/ou científico para realizar determinada atividade, bem como atuar de forma consciente e consequente nas organizações de classe e possa ser oportunizado o acesso à cultura em suas mais variadas representações.

²⁰ A produção flexível é um modelo de organização do trabalho e gerência científica que, dentre outros fatores, utiliza-se da psicologia e dos sistemas de premiações e punições para que o trabalhador seja motivado, tanto físico como subjetivamente para o trabalho, desse modo, há um maior envolvimento do trabalhador com a empresa onde trabalha.

4. ELEMENTOS NECESSÁRIOS E POSSIBILIDADES DE TRANSIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA

Nesse último capítulo, procuraremos aproveitar toda a crítica constituída ao longo dos capítulos anteriores, para então, dentro da epistemologia do Materialismo Histórico e Dialético, especialmente por meio da corrente althusseriana, apontar a necessidade e a possibilidade da transição para uma educação socialista, tendo em vista o esgotamento do modelo educacional atual. Nesse sentido, iremos quebrar a formalidade, dentro do que se espera na apresentação de um trabalho científico. Nossa motivação para isso está amparada na própria epistemologia adotada, a qual entende que a ciência é uma forma de desnudar a realidade concreta; feito isso, é preciso transformá-la. Nossa segunda inspiração se justifica por Lowy (1994), um teórico marxista credenciado em outra corrente diferente da adotada nessa pesquisa, mas que nem por isso deixa de contribuir com uma das melhores justificativas sobre a necessidade de produção de uma ciência que vai para além dos limites de classe. O autor supracitado, buscando sanar confusões sobre a ideologia presente na ciência burguesa e proletária, entende que

O ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua auto-emancipação. As classes dominantes, a burguesia (e também a burocracia, em um outro contexto) têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade... (LOWY, 1994, p. 217 e 218).

Essa concepção nos é coerente não dentro de uma perspectiva dicotômica de verdades e mentiras, mas por possibilitar o rompimento com os limites estabelecidos pela ciência burguesa, que inviabiliza a eliminação das classes sociais, dentro de um corolário de interesses econômicos, sociais e políticos estabelecidos na égide do modo de produção capitalista e, de forma mais específica, na divisão das sociedades em classe social. Nesse sentido, o reconhecimento dos limites da ciência produzida na sociedade de classe é sem dúvida, um bom inicio para possibilitar sua mudança e por consequência a transformação social. Haja vista, os critérios de produção científica, os meios necessários para tal, as pessoas que comumente as produzem e as relações burocráticas que se estabelecem para sua produção.

A ideologia burguesa busca para além de defender os interesses de grupos restritos na sociedade em detrimento da grande maioria, a conservação de uma forma de sociabilidade autodestrutiva para o homem e para as coisas à sua volta, na qual todos, em longo prazo, têm pouco a ganhar. Nesse sentido, é preciso desnudar os mecanismos de encortinamento da realidade concreta, propiciado pelas relações recíprocas entre a infra e supraestrutura, que organizam o Estado burguês para a conservação das relações sociais e econômicas capitalistas, por meio do direito e do burocratismo burguês e estruturando um modo próprio de aparelhos e instituições propícios a estabelecer a forma majorante das relações sociais e produtivas, consequentemente, as práticas dos agentes sociais. Desse modo, parece-nos uma concepção irracional a utilização de mecanismos vários para obscurecer a realidade, bem como estabelecer limites para tal, ao invés de torná-la mais clara e objetiva.

Dito isso, ao elegermos como objeto de estudo os impactos do plano de carreira dos trabalhadores em educação para a sociedade, num período específico da história de Minas Gerais, temos, na verdade, pretensões mais ousadas, ou seja, dentro da perspectiva de totalidade social, acreditamos poder contribuir para um maior esclarecimento das dimensões do modo de produção capitalista, sob um viés e uma corrente que acreditamos ser pouco estudada. Nesse sentido, a nosso ver, estamos fornecendo elementos necessários para contestar a exploração do homem pelo homem, no atual modelo de sociedade. Assim, por meio da revisão bibliográfica realizada nesse trabalho, teremos a possibilidade de trazer à tona uma forma de pensar a educação pública fora do contexto do Estado Burguês e, naturalmente, da sociedade capitalista, compreendendo o Socialismo e sua educação como momentos necessários para a transição de uma sociedade sem classes.

Mesmo não parecendo convencional, dentro dos “moldes” de uma concepção burguesa nos quais estamos imersos, pensamos que seja necessário - e é tarefa nossa nessa pesquisa - realizar esse trabalho, tendo em vista a epistemologia e corrente à qual nos filiamos.

Acreditamos não ser necessário passar por todos os pontos desenvolvidos teoricamente por Marx e Engels para se entender e alcançar a sociedade comunista, tendo em vista que vários trabalhos já se ocuparam disso. No entanto, entender o papel da educação no Socialismo parece-nos fundamental para vislumbrar uma sociedade para além das classes sociais, conforme entende o próprio Mészáros (2005). Ao longo desse trabalho, acreditamos ter demonstrado as principais ideologias presentes no atual sistema de educação, seja ele público ou particular o que dificulta a superação desse modelo educacional. Dessa forma,

é importante notar que, na era das políticas estatais de orientação neoliberal, o argumento de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento da sociedade tende a ser acionado, de modo particularmente intenso, para explicar os fracassos registrados noutros domínios da política estatal: crescimento econômico, emprego, distribuição de renda, saúde etc. Mais especificamente: as carências especificam da educação escolar, suscetíveis de serem atribuídas ao subdesenvolvimento cultural, tendem a ser taticamente apontadas, pelos próprios setores que dirigem o Estado, como o fator que explica qualquer fracasso da política estatal de orientação neoliberal. Nesse caso extremo, também se evidencia, ainda que de modo indireto e negativo, a relevância da ideologia escolar dentro da sociedade capitalista, em sua fase atual. (SAES, 2004, p. 73 e 74).

O que nos parece uma forma intencionalmente equivocada no trato com a educação, em particular a pública, tendo em vista que, o deslocamento da função principal da educação nada agrega para sua melhoria, mas ao contrário, fomenta ainda mais uma concepção fatalista sobre a mesma. Nesse sentido, não é culpabilizando a educação e seus responsáveis que iremos solucionar esse problema, mas sim, pela identificação correta dos problemas sociais e sua verdade origem, na qual a educação é parte constitutiva, bem como os pressupostos ideológicos, políticos e sociais que norteam a concepção de educação pública no modo de produção capitalista na sociedade atual.

Parece evidente que as teorias “ditas progressistas” se tornaram esgotadas e ineficazes para a transformação social e, naturalmente, educacional, assumindo, na maioria das vezes, suas faces mais conservadoras e incompatíveis com qualquer forma de emancipação do homem. A deturpação ideológica que as confunde, de forma intencional e funcional, com as teorias revolucionárias, parece ter contribuído para certo descrédito e descrença na possibilidade de mudança da realidade social, o que nos impõe a responsabilidade de desconstruir a visão preponderante, empunhada, especialmente, pelo discurso da classe média, de que a pouca qualidade do ensino público é fruto de questões circunstanciais e do próprio indivíduo, prestando desse modo, um grande serviço para a classe burguesa.

Nesse sentido, apontamos alguns possíveis caminhos para a construção de uma educação de qualidade que transponham as barreiras do capitalismo. Como dissemos repetidas vezes, a educação em uma sociedade de classe exerce um papel de classe, particularmente das classes que dominam o aparelho econômico, e, consecutivamente, mas não de forma direta e natural, o aparelho de Estado. Desse modo, podemos, dizer baseados nas conclusões de Saes (2004), que há um grande paradoxo e uma grande diferença entre a importância desempenhada pela ideologia escolar, propiciada pela atuação dos diversos segmentos sociais e, especialmente, da grande mídia, e a importância dada, de fato, à

educação escolar. Ou seja, o discurso corrente e mais aceito é no sentido de que é preciso valorizar e melhorar a educação em nosso país, como forma de desenvolvimento da sociedade, no entanto, há poucas medidas empenhadas, verdadeiramente, com esse propósito. Isso porque os interesses ideológicos hegemônicos não têm, de fato, essa intenção, mas, para ganhar adesão de massa, é preciso se valer desse discurso, atribuindo, muitas vezes, uma responsabilidade à educação que não cabe a ela. Assim, é preciso pensar para além desse modelo, na perspectiva de que,

a superação é um movimento transformador que implica ao mesmo tempo conservação e destruição. Ora, a superação histórica do sistema educacional capitalista, moldado pelas expectativas e aspirações da classe média, exige em primeiro lugar a conservação, por extensão ao conjunto da sociedade, da inclinação positiva da classe média à conquista do saber historicamente acumulado, do conhecimento científico já consolidado, independentemente da época histórica e da sociedade de classes em que foi gerado, e do patrimônio cultural da humanidade (produtos culturais que se mostram superiores ao quadro social em que foram gerados, do Código de Hamurabi à dramaturgia de Shakespeare) (SAES, 2004, p. 76).

Nesse sentido, só é possível reverter os efeitos ideológicos produzidos por uma educação burguesa, à medida que se estabeleça uma relação transformadora do conhecimento historicamente acumulado, dando-lhe um novo significado, de modo que,

A educação escolar socialista terá, portanto, de romper com o teoricismo pequeno-burguês, imperante na educação escolar capitalista; e deverá tratar em termos dialéticos a relação entre conhecimento e prática social, atraindo por essa via as massas trabalhadoras para a dinâmica da vida escolar (SAES, 2004, p. 77).

Isso poderá ser feito à medida que seja superada historicamente a perspectiva da classe média, além de resgatar, no conjunto dos trabalhadores manuais, uma visão de que a educação é uma instância necessária para um processo maior de transformação, de modo a romper com a perspectiva da educação de “canteiro de obras”, imediatista e pragmática. No entanto, é importante reforçar que a superação desse modelo educacional é um movimento que envolve destruição e conservação, ou seja, conservação de todo saber acumulado ao longo da história da humanidade, no qual a burguesia teve um papel importante e ao mesmo tempo superação da educação elitista, teoricista e tecnista tão defendida por essa mesma classe.

Nesse aspecto, caberá à sociedade socialista a proletarização da educação, isto quer dizer que o trabalhador “tenha de fato acesso à ciência e à cultura, rompendo assim o monopólio exercido pela classe média sobre ambas” (SAES, 2004, p. 76). Feito isso, será

possível transformar a educação escolar em algo acessível a todas as classes, retirando dela a “perspectiva teoricista e elitista, o que resulta em negar os vínculos existentes, em vários níveis, entre a elaboração teórica e a prática social” (SAES, 2004, p. 76).

Nesse sentido, o aspecto teoricista e elitista não apresentará a dimensão prática do conhecimento científico, que poderia ser resolvido quando “são exibidas as raízes práticas e sociais das grandes descobertas científicas e das grandes elaborações culturais; e quando são apresentadas as implicações práticas e sociais dessas descobertas e elaborações” (SAES, 2004, p. 76). Que de modo geral, nada parece agregar ao conjunto da sociedade que se torna alijado desse processo, tanto no que concerne a esse conhecimento, com também aos benefícios advindos do mesmo.

Diante disso, a sociedade capitalista necessita criar a ilusão da igualdade de oportunidades, no que tange à escola; a classe média, por meio do “Mito da Escola Única”, reproduz cotidianamente que o fracasso escolar é responsabilidade principal do indivíduo, assim como o mérito (sucesso). Não considerando que,

os trabalhadores manuais são sempre pressionados pelos altos custos indiretos da escolarização; e se sentem desestimulados no plano da educação escolar, por sentirem que essa escola “não foi feita para eles e para seus filhos, e sim para os outros” (ou seja: para um aluno ideal com perfil de classe média). Podemos deduzir facilmente os resultados desse quadro motivacional: a obrigatoriedade do ensino elementar não se cumprirá para a maioria da sociedade, e as crianças pobres tenderão à alta evasão escolar e às trajetórias escolares intermitentes (SAES, 2004, p. 77).

Desse modo, caberá ao Estado Socialista a condução a esse modelo de sociedade e educação e não estamos falando de um Estado liberal com “sinal de classe trocado²¹”, já que o Estado socialista deverá ser uma democracia de massas, com Aparelho de Estado gerido pelas vanguardas socialistas ligadas às massas e permanentemente sob seu controle. Além disso, esse Estado deverá ser desenvolvimentista e intervencionista, mas não nos moldes burgueses, e sim mantendo constantemente o desenvolvimento técnico científico em prol da coletividade e sob o seu controle, conforme entende Saes (2004).

Nesse sentido, “caberá à democracia socialista de massas fazer com que a obrigatoriedade da educação elementar deixe de ser uma ilusão, como no capitalismo, e se transforme numa realidade” (SAES, 2004, p. 77). Além da educação não escolar “ser implementada em vários domínios da vida social, como as fábricas, os campos, os escritórios,

²¹ Modelo de Estado que alterna os dirigentes, mas conserva a estrutura de classe e seus Aparelhos Ideológicos de Estado.

os partidos políticos etc.” (SAES, 2004, p. 80). Só assim o trabalhador manual terá acesso à educação, no seu sentido mais amplo, que engloba o conhecimento técnico e científico que leva a uma consciência reflexiva (político). Portanto, as concepções anarquista, liberal ou anarco-liberal, que sustentam a não obrigatoriedade da educação formal, pouco se sustentam dentro de uma perspectiva de rompimento com a ideologia burguesa de segregação escolar.

Assim conclui Saes:

O Estado socialista visa, ao impor a obrigatoriedade da educação escolar de base, concretizar dois objetivos, um de longo prazo e outro imediato. O objetivo de longo prazo se relaciona com a meta da construção de uma sociedade comunista: ele consiste em criar de modo sistemático, organizado e não-espontâneo as condições intelectuais e culturais mínimas necessárias ao pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades individuais e à superação das estratégias capitalistas de afunilamento e unidimensionalização da formação dos indivíduos. O objetivo imediato consiste em transmitir às massas os conhecimentos científicos, a cultura e a formação política, absolutamente indispensáveis para que os trabalhadores possam assumir de fato – bem além de um conselhismo meramente formal – a iniciativa na gestão do aparelho econômico (produção, distribuição); bem como participar de fato da gestão do Estado, reduzindo (embora não eliminando) o papel e as prerrogativas da burocracia estatal (SAES, 2004, p. 78).

Desse modo, o objetivo, a longo prazo, da educação no socialismo, é a criação do “novo homem”, propiciando conhecimento científico, elementos culturais e formação política a todos, necessária para que a condição do homem seja permanentemente política. Assim:

O papel político da escola socialista é fazer germinar nos indivíduos uma disposição organicamente participacionista, que implica a consciência de que a participação política em todos os níveis (empresa, localidade, aparelho central do Estado) não é um direito individual da cidadania, que pode ser usado ou deixar de ser usado; e sim a condição essencial para o funcionamento real da democracia de massas e, portanto, para a realização substantiva do projeto socialista (SAES, 2004, p. 80 e 81).

Assim, a educação socialista nega essa cidadania desigual, incompleta e repartida, própria da sociedade capitalista, na qual os indivíduos são convocados a participarem da política institucionalizada a cada dois anos e, no restante do tempo, essa dimensão do ser humano fica adormecida, ludibriada pelo “espetáculo” da esfera política (fomentada pela mídia), ou ainda, serem cooptados pelo Estado burguês a atuarem com “cidadãos participantes”, o qual nada contribui para uma maior politização que possa levar a práxis política a uma efetivação da práxis social, ou, dito de outra forma, a junção da teoria e da

prática. Desse modo, poderemos elencar os princípios de Marx e Engels, reiterados por Lênin e confirmados, desde então, por todos os educadores marxistas:

a) O princípio do compromisso da escola socialista com a politecnia; isto é, com a transmissão, a todos, de uma formação técnica e científica capaz de lhes propiciar o pleno entendimento dos mais variados processos de produção de bens; b) o princípio da integração efetiva entre escola e trabalho; isto é, a articulação da atividade desenvolvida pelo aluno na esfera econômica e na esfera produtiva com os conhecimentos técnicos e científicos a ele ministrados na escola. A importância da politecnia e da integração entre escola e produção, como princípio da educação escolar socialista, está em que a sua aplicação almeja, não a criação do trabalhador competente, como no capitalismo, mas sim a criação do trabalhador consciente, capaz de assumir a direção do processo de produção, ocupando assim o lugar dos capitalistas e dos quadros dirigentes do capital (SAES, 2004, p. 80).

Cabe à educação escolar socialista “ter flexibilidade dialética suficiente para promover, ao mesmo tempo, a politecnia e a especialização profissional” (SAES, 2004, p. 80). Não negando os conhecimentos técnicos e científicamente acumulados, mas, ao contrário do modelo de sociedade atual, utilizando esses conhecimentos para a emancipação do homem e não para sua opressão, como percebemos nas diversas formas de organização do trabalho na sociedade de classe, seja ela escravista, servil, taylorista, fordista e/ou da produção flexível. Nesse sentido,

a educação escolar socialista deve perseguir a politecnia; ela não pode, porém, abandonar o princípio da especialização profissional do trabalhador. É correto pensar que um Estado socialista deva atacar a divisão do trabalho dentro de cada unidade econômica (isto é, “a divisão do trabalho na manufatura”); e que a democracia socialista de massa deva se empenhar na supressão da separação entre os que desempenham trabalhos de direção/concepção e os que desempenham trabalhos de execução, dentro de cada unidade de produção (SAES, 2004, p. 81).

Só assim poderá, de fato, construir-se uma verdadeira “Escola Única”, por meio da educação socialista, na qual “um operário fabril, ainda que bastante avançado numa carreira profissional específica, converta-se em professor de Filosofia; que um alto burocrata se metamorfoseie em marceneiro etc.” (SAES, 2004, p. 83). Nesse sentido,

é a desparoquialização – e não, a paroquialização – dos indivíduos que deve servir como mola propulsora do desenvolvimento socialista e da passagem ao comunismo. A mobilidade espacial e profissional, bem como a consequente renovação dos contatos culturais e sociais, deve constituir um caminho aberto a todos, embora não necessariamente seguido por todos. Para os que seguirem esse caminho, está aberta a possibilidade de lutar

contra a monotonia e a estagnação da vida cotidiana, e de chegar a uma vida mais rica, criativa e diversificada, realizando assim o velho ideal marxiano do comunismo. (SAES, 2004, p. 83).

Naturalmente, em uma escola burguesa ou pequena burguesa, a possibilidade de transição sugerida aqui soará como “total utopia”; a estes poderemos fazer algumas reflexões e indagações: em primeiro lugar, a dominação da maioria pela minoria não poderia ser concebida, em nossa visão racional cartesiana, como uma forma de utopia? Se a resposta for sim, Marx parece estar correto ao identificar que o “motor” da história é a “luta de classe”, já que tudo que o homem constrói poderá também destruir e superá-lo, inclusive as ideias.

O modo de produção capitalista, no seu complexo que envolve “o econômico, o político, o ideológico e o teórico”, conseguiu, ao longo dos anos, produzirem uma organização social que concebe a exploração, a exclusão, a hierarquização etc., como algo natural na prática e na teoria dos diferentes agentes sociais, ou como disse Brecht,

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar (Bertolt Brecht) .

Nesse sentido, talvez seja bastante razoável sugerir a construção de uma realidade concreta que negue a naturalização da opressão e possibilite a transformação da sociedade para uma forma libertadora, das idéias e das práticas humanas. Nesse sentido, é necessário se orientar pela epistemologia marxiana da práxis social e da práxis política, ou seja, só é possível a realização de outra sociedade se nos tornarmos agentes dessa transformação, onde o “motor da história” é a “luta de classe” travado no cotidianamente, da prática e da teoria, com o objetivo de construção de um “novo homem”, que seja fruto da emancipação e não da dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho científico tem como um dos seus principais objetivos melhorar nossa percepção sobre as coisas ao nosso redor e, ao fazê-lo, modificar a concepção que temos de nós mesmos e a forma como a enxergamos. Assim, a trajetória percorrida para a realização dessa pesquisa permitiu-nos sair de um campo de compreensão da realidade concreta para outro que acreditamos ser mais ampliada e coerente com essa mesma realidade. Nesse sentido, a máxima levantada na introdução, de que “lei não se discute, lei cumpre-se”, ganha contornos muito mais complexos e condizentes com o período histórico de desenvolvimento das forças produtivas, em particular, na sua contextualização com a educação. Isso porque a lei, em particular a direcionada ao campo educacional, é fruto de todo um processo histórico, que deve ser levado em consideração em sua dimensão social, econômica, política e cultural. Desse modo, embora as diretrizes educacionais sejam fruto dos diferentes projetos e concepções sobre a educação, ocorre a influência de ideologias e, por consequência, a primazia de uma classe social sobre a outra, nas concepções teóricas e práticas da realidade atuais da educação, em particular a pública, e ignorar esse fato parece-nos uma forma bastante ingênuas de compreensão do universo social e escolar.

Acreditamos ter sido necessário desenvolver, no primeiro capítulo dessa pesquisa, as relações que se estabelecem entre o universal e o particular ou, dito de outra forma, o modo de produção de uma época se constitui por um modo particular de Estado (o burguês) e é nesse modo particular que se estabelecem as relações econômicas e sociais de produção. Assim, teremos um modo particular de direito e burocratismo que condiciona as relações sociais, por meio da estrutura jurídico-política e das ideologias. Tendo em vista que a ideologia dominante, bem como a classe hegemônica, será aquela que advém e condiz com o modo de produção da época e consiga estabelecer, no conjunto das classes sociais, a dupla função de representar o interesse geral do povo-nação e de manter a dominância entre as classes e frações dominantes, de acordo com Poulantzas (1977). Desse modo, entender a realidade concreta, em particular a escolar, sob uma perspectiva de totalidade social se fez imperante dentro do conceito marxiano da tópica da infra e supraestrutura, haja vista que o objeto dessa pesquisa não se encontra desconectado dessa totalidade, mas sim é uma das subestruturas desse sistema maior que é o modo de produção capitalista, aspecto que consideramos imprescindível para realização de uma pesquisa no campo educacional que não se restrinja à dimensão superficial e aparente e que está, ao mesmo tempo, alinhada a epistemologia adotada.

Feito isso, no segundo capítulo, procuramos estabelecer a distância existente entre a lei e sua aplicabilidade, tendo em vista que o processo para sua elaboração é complexo e contraditório, de modo que a sua aplicação ou não depende muito mais do embate e do poder que exerce cada classe em particular, o que contraria muitas vezes o preceito legal propriamente dito. Ainda nesse momento, apresentamos a importância da ideologia da classe média para manutenção de uma modelo de educação que pouco beneficia os trabalhadores manuais; assim como quais as diretrizes ideológicas da educação e os contornos que tomam na atualidade e nas políticas educacionais, sob a ótica do movimento “Todos pela Educação”.

Adentrando mais especificamente no objeto de pesquisa, que é os impactos do plano de carreira para os trabalhadores em educação e a sociedade, na gestão (2003-2014), pudemos detectar o papel desempenhado pelos Aparelhos e ramos do Estado na condução de um projeto educacional pouco eficaz para melhoria da educação pública e, por consequência, que traz impactos negativos para os trabalhadores em educação e para o conjunto da sociedade que tem na educação pública a única forma de ascensão intelectual e social. Ao analisarmos o conjunto de leis promulgadas no período em questão, pudemos observar um processo constante de desmonte e perdas de direitos sociais e trabalhistas que, apesar de nos atermos mais especificamente na educação pública, fica evidenciado que ocorre e reflete nas diversas políticas públicas do Estado burguês e de caráter neoliberal.

Universo que deve ser pensado sob a ótica global do modo de produção capitalista, que ganham alguns contornos peculiares em cada Estado-Nação, assim como em uma unidade federativa, como é o caso de Minas Gerais. Desse modo, evidenciar o pouco poder de reação dos sindicatos, em particular os propositivos, não chega ser uma novidade. Mas acreditamos que a identificação correta dos problemas que cerneiam a educação, no campo mais específico das políticas públicas educacionais, assim como a estratégias adotadas pelos sindicatos em contraposição às diretrizes governamentais seja a chave para esclarecer o modelo educacional adotado pela classe dominante. Nesse sentido, é possível criar estratégias diferentes para contrapô-la, dentro de uma perspectiva de superação que englobe conservação e destruição.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio Janeiro: Edições Graal LTDA, 1992.
- ALTHUSSER, L. **A Favor de Marx.** 1^aed. Rio de Janeiro: Edições Zahar Editores, 1979.
- ALTHUSSER, L. “‘L’Unita’ entrevista Louis Althusser”. **Fundação Dinarco Reis.** Disponível em: <http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=371:lunita-entrevista-louis-althusser&catid=5:entrevistas-com-a-historia>. Acesso em: 02 set. 2014
- ALTHUSSER, L. **Para leer el Capital.** 4^aed. México – D.F. Siglo XXI, 1970.
- ALTHUSSER, L. **Posições I.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução.** 2^aed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Sobre o trabalho teórico.** 2^aed. Lisboa: Presença, 1978.
- ALTHUSSER, L; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético.** 1^aed. São Paulo: Global, 1979.
- ALTHUSSER, L. **Lenin y la filosofía.** 3^aed. México - D.F: Era, 1981.
- ALVES, M. L.; SAES, D. “Conflitos ideológicos em torno da eleição de diretores de escolas públicas”. **GT: Estado e Política Educacional/05.** UMESP. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t053.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.
- ANASTASIA, A. “Os desdobramentos do choque de gestão de Minas Gerais”. In: **Revista Governança e Desenvolvimento.** Brasília, n. 1: 2003. p. 16-22.
- ANDERSON, P. “Além do neoliberalismo”. In: **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **A Desertificação Neoliberal no Brasil.** 2^aed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre afirmação e negação do trabalho. 2^aed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. et al. “Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro”. In: **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos:** reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 1^aed. São Paulo: Boitempo, 1997.
- ARAÚJO, J. **Um novo olhar sobre Minas Gerais.** Contagem – MG, 2009.
- AUGUSTO, M. “As reformas educacionais e o ‘Choque de Gestão’: A precarização do trabalho docente”. In: **28º Reunião Anual da Anped**, 2005.
- BALIBAR, E. et al. **O Estado em discussão.** 1^aed. Lisboa: Edições 70, 1981.

- BOITO, A (org.). **Dossiê Neoliberalismo e lutas sociais no Brasil**. In: **Revista Idéias**, n. 9(1), Campinas – SP: IFCH-Unicamp, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2^aed. Rio de Janeiro-RJ: Livraria Francisco Alves, 1982.
- BRAGANÇA JR , A. **O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010)**: uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dez. de 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 10 jul. de 2014.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000**. Lei de Responsabilidade Fiscal. Estabelece normas gerais de direito financeiro para elaboração dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>> . Acesso 12 de set. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de junho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do Caput do art.6º do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, nº 136, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.
- BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. 2^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- CANGUILHEM, G. **Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida**: nuevos estúdios de historia y de filosofía de las ciências. 1^aed. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- CASTRO, L. “Construir obras faraônicas ou investir na qualidade de vida”. In: **Jornal Grande Minas**. p. 15. 10 mar. 2010.
- COUTINHO, C. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2^aed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. “Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza”. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis – SC, v.23, n. 02: 2005. p. 279-301.
- ENGELS, F. “Barbárie e civilização”. In: **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1^aed. São Paulo: Escala. 1989. p. 169-189.
- ENGELS, F. **A revolução antes da revolução**. Vol.1. 1^aed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- ESCOBAR, C. **Ciência da história e ideologia**. Rio de janeiro: Editora Graal, 1978.
- FERREIRA, V. “Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional?”. In: **Universidade Federal de Minas Gerais**. Ano 15 – nº 19 – junho 2012 – p. 103-128.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte nova, 1977.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIL, A. “O conceito de Estado burguês de Saes” [Mimeo]. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2012.
- GALVÃO, A. “A CUT na encruzilhada: Impactos do neoliberalismo sobre o movimento sindical combativo”. In: Idéias, Campinas – SP, Ano 9, nº 1. 2002. 49-104.
- GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo: na civilização do automóvel**. 1^aed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- GOUVEIA, C. **Implicações do choque de gestão e reformas em Minas Gerais: a avaliação de desempenho individual (ADI) dos docentes da rede estadual de ensino de Uberlândia no período 2003/2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2012.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 1^aed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRASMCY, A. **O Risorgimento: notas sobre a história da Itália**. In: Cadernos do Cárcere Vol. 5. 1^aed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 1^aed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- GUIMARÃES, V; SARAIVA, J. “Gestão por resultados na educação: monitoramento e avaliação de projeto educacionais”. In: **Estado para Resultados: avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 113-134.

- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HAYEK, F. **O caminho da servidão**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HEGEL, F. **Fenomenologia do espírito**. São Paulo: Abril Cultura, 1980.
- LENIN, V. **O Estado e a revolução**. 1^aed. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- LENIN, V. **O desenvolvimento capitalista na Rússia**. 1^aed. São Paulo: Abril, 1982.
- LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**. 5^aed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1^aed. Porto Alegre: L&PM, 2001.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3^aed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARX, K. “Prefácio de 1859”. In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2^aed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **A revolução antes da revolução**. Vol.2. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. “O capital”. In: **Resumo dos três volumes**: por JULIAN BORCHARDT. 7^aed. Editora Guanabara: Rio de Janeiro, 1982.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 1, Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas – SP: Navegando, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAS GERAIS. **Emenda à Constituição nº 57 de julho de 2003a**. Altera os arts. 14, 25, 31, 39, 125 e 290 e revoga os parágrafos 1º e 2º do art. 32 da Constituição do Estado e acrescenta os arts. 112 a 121 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BDF782040-5F4D-4969-D497-8FF27B64AOA3%7D_emenda%20constituicao%2057%202003.pdf> Acesso em 7 set. de 2014.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003b**. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes, no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 31 ago. 2003.
- MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003b**. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de junção pública po

insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004.** Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 13 de fev, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.784 de 27 de outubro de 2005.** Estabelece as tabelas de vencimento básico das carreiras dos Profissionais de Educação Básica e das carreiras do Grupo de atividades de Defesa Social, a que se referem os incisos VII a XI do art. 1º da Lei nº 15.301, de 10 de agosto de 2004, os seus reajustamentos e dispõe sobre a Vantagem Temporária Incorporável – VTI - e o posicionamento dos servidores nas referidas carreiras. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 29 nov. de 2013.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007.** Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, efetiva os servidores designados da Educação e dá outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei nº 18. 975, de 30 de junho de 2010.** Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e da outras providências.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.837, de 02 de dezembro de 2011.** Promove alterações na política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades da Educação Básica e das carreiras do pessoal civil da Polícia Militar e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completanova.html?tipo=LEI&num=19837&comp=&ano=2011&texto=consolidado>>. Acesso em 20 nov. de 2014.

MUNIZ, R.; SILVEIRA, M.; BECHELAINE, C. “O caminho em direção à gestão por resultado em Minas Gerais: uma análise dos planos mineiros de desenvolvimento integrado”. In: **Estado para Resultados: avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 31-57.

NEGRÃO, J. J. Esse conjunto de medidas do “consenso de Washington” foi extraído do livro. **Para conhecer o Neoliberalismo**, São Paulo, Publisher Brasil, 1998. Disponível em: <www.unb.br/acs/acsweb>. Acesso em 20 jun. de 2014.

- NEVES, Fernanda de Siqueira e MELO, Frederico César da Silva. **O Estado para Resultados em Minas Gerais:** inovações no modelo de gestão. In: Anais I CONSAD.Brasília/DF 2008. Disponível em <http://www.consad.org.br/consad/>
- PARO, V. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V. “Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública”. In: **Dimensões políticas da educação contemporânea.** Campinas – SP: Editora Alínea, 2009. p. 13-32.
- PASUKANIS, E. **A teoria geral do direito e o marxismo.** Perspectiva Jurídica. 1972.
- PEREIRA, A. **Neoliberalismo no governo “Lula” e as implicações a classe-que-vive do trabalho.** Monografia defendida na Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4^aed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2009.
- PINTO, J. “O custo de uma educação de qualidade”. In: **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** 1^aed. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.
- PORTO, C. A. F.; SILVEIRA, J. P. O planejamento e a gestão estratégica e sua função em Minas Gerais. ” In: **Estado para Resultados:** avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P. 13-32.
- POULANTZAS, N. **Fascismo e ditadura.** 1^aed. São Paulo: Martins Fontes, 1978a.
- POULANTZAS, N. **Classes sociais no capitalismo de hoje.** 2^aed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978b.
- POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** 1^aed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo.** 4^aed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- POULANTZAS, N; MILIBAND; R. **Debate sobre o Estado capitalista.** 1^aed. Porto: Afrontamento, 1975.
- PRADO JR., C. **Evolução política do Brasil e outros estudos.** 2^aed. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- PREVITALLI, F. “Controle e resistencia na organização do trabalho no setor automotivo: o caso de uma empresa montadora nos anos 90”. Campinas – SP: 2002.
- QUARTIM, J. (org.). **História do marxismo no Brasil:** Interpretações. Vol. 3. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- ROMANO, P. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2012. Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012.

- ROMANO, P.; BOY, L. “Carreira, Condição e Trabalho Docente: 20 anos de produção acadêmica no Brasil”. In: **Anais XXIV Simpósio Brasileiro**, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação; direitos humanos e cidadania. Vitória, 2009.
- ROUSSEAU, J. **Do contrato social**. 3^aed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SAES, D. **Democracia**. 1^aed. São Paulo: Ática, 1987.
- SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil – 1888-1891**. 2^aed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- SAES, D. “Classe média e escola capitalista”. In: **Crítica marxista**. São Paulo: Editora Revan, nº 21. 2005. p. 97-112.
- SAES, D. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: Tomaz de Aquino Queiroz, 1985.
- SAES, D. “Marxismo e história”. In: **Crítica marxista**. São Paulo: Brasiliense nº 1. 1994. p. 39-59.
- SAES, D. “Escola Pública e classes sociais no Brasil atual”. In: **Linhas Críticas**: Brasília, v. 14, p. 165-176, 2008.
- SAES, D. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2^aed. Campinas – SP: IFCH/UNICAMP, 1996.
- SAES, D. “Estado capitalista e classe dominante”. In: **Crítica marxista**. São Paulo: Editora Revan, nº 12. 2001a. p.156-164.
- SAES, D. “O lugar do pluralismo político na democracia socialista”. In: **Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã, nº 6. 1998a. p. 23-34.
- SAES, D. “O Direito à Educação nas Constituições: um modelo de análise”. In: **Revista de Educação**, PUC, Campinas – SP, nº 20, 2006. p. 9-32.
- SAES, D. “A questão da autonomia relativa do Estado em Poulantzas”. In: **Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã nº 7, 1998b. p. 46-66.
- SAES, D. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. 1^aed. São Paulo: Boitempo, 2001b.
- SAES, D. “Educação e Socialismo”. In: **Crítica Marxista**. São Paulo: Editora Revan, nº 18. 2004. p.73-83.
- SAES, D. “A questão da evolução da cidadania política no Brasil”. In: **Estudos Avançados**, v.15, nº 42. 2001c. p. 379-410.
- SAES, D. “Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania”. In: **Crítica Marxista**. São Paulo: Boitempo, nº 16, 2003. p.1- 47.

- SAES, D. “O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista”. In: **Lutas sociais**. São Paulo: NEILS, nº 29. 2012. p. 9-20.
- SAES, D. “O lugar dos conceitos de estrutura e instituição na pesquisa em educação”. In: **Cadernos Ceru**. São Paulo: v. 23. nº1. 2013. p. 281-296.
- SAES, D. “Democracia representativa e democracia participativa”. Universidade Metodista de São Paulo, 2013. Disponível em: <marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/ADécioc.doc>. Acesso em 3 mar. de 2014.
- SAES, D. “Uma contribuição à crítica da teoria das elites”. In: **Dossiê Ideologias Políticas**: Revista de Sociologia e Política, nº 3. Universidade Estadual de Campinas – SP. 1994. p.7-19.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37^aed. Campinas – SP: Autores Associados. 2005.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3^aed. Campinas – SP: Autores Associados. 2010.
- SILVA, A. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. Uberlândia – MG: Edufu, 2000.
- SINDIFISCO – MG. “A verdade sobre o ‘choque de gestão’ do governo de Minas”. In: **Caderno Sindifisco – MG**. Belo Horizonte: Pampulha, 2010.
- SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. “Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação”. In: **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.
- SINDUTE – MG. **Radiografia da Educação Mineira**. Belo Horizonte – MG. 2009.
- SINDUTE – MG. **INFORMA** n. 46, Belo Horizonte: Departamento de Comunicação SindUTE/MG, 2011.
- SINDUTE – MG. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?>>. Acesso em 05 mai. de 2015.
- STALIN, J. **Materialismo dialético e materialismo histórico**. 4^a ed. São Paulo: Global, 1987.
- TIMO, A. “As reformas em Minas Gerais: Choque de Gestão, Avaliação de Desempenho e alterações no trabalho docente”. **VI Seminário da Redestrado**: Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ – Rio de Janeiro. 2006. p. 1-13.
- TROTSKY, L. **A revolução e contrarrevolução na Alemanha**. 1^aed. São Paulo: Sundermann. 2011.
- TSÉ-TUNG, M. **Sobre a prática e a contradição**. 3^aed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

- VILHENA, R. et al. “Experiência mineira: monitoramento intensivo de projetos e o sistema M&A.” In: **Estado para Resultados:** avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P. 59-75.
- VIRIATO, E. O. “Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público”. In: **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60.
- WEBER, M. “Seção 8: a instituição estatal racional e os modernos partidos políticos e parlamentos (sociologia do Estado)”. 1^a ed. In: **Economia e sociedade**. vol. 2. Brasília – DF: Editora da UNB, 1999. p. 517-580.
- WEBER, M. “Os três tipos puros de dominação”. In: **Weber**. 7^a ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 128-142.

OUTRAS FONTES:

- <http://alexcaxambu.wix.com/jornali9minas/>
www.almg.gov.br/
<http://amp-mg.jusbrasil.com.br/noticias/100205724/quase-100-mil-servidores-do-governo-de-minas-podem-perder-o-emprego ADIN da lei 100.>
http://www.anastasia2010.com.br/plano_de_governo
<http://blogdabeatrizcerqueira.blogspot.com.br/>
www.cnte.org.br/
<https://www.educacao.mg.gov.br/>
www.fjp.gov.br/
<http://www.ibge.gov.br/home/ado/>
<http://ideb.inep.gov.br/>
<http://institutocultiva.com.br/o-instituto/>
<http://pensador.uol.com.br/frase/MTQ5MDgx/>
<http://www.pnud.org.br/arquivos/>
http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf
<https://www.educacao.mg.gov.br/>
www.seplag.mg.gov.br/
www.sindutemg.org.br/
<http://www.todospelaeducacao.org.br/>

<http://www.tudosobreconcursos.com/materiais/direito-administrativo/remedios-juridicos-ou-constitucionais>

<http://ucdiariodaclasse.blogspot.com.br/2012/02/balanco-politico-situacao-dos.html>

<http://veja.abril.com.br/educacao/>

ANEXOS

ANEXO I

(a que se refere o parágrafo único do art. 1º, da Lei nº 18.075, de 29 de junho de 2010)

I.1 - CARREIRA DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Carga horária semanal de trabalho: 24 horas

ESCOLARIDADE	NÍVEL	GRAU														
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O
Ensino Médio	T1	1.122,00	1.150,05	1.178,80	1.208,27	1.238,48	1.269,44	1.301,18	1.333,71	1.367,05	1.401,22	1.436,25	1.472,16	1.508,97	1.546,69	1.585,36
Licenciatura Curta	T2	1.188,00	1.217,70	1.248,14	1.279,35	1.311,33	1.344,11	1.377,72	1.412,16	1.447,46	1.483,65	1.520,74	1.558,76	1.597,73	1.637,67	1.678,61
Licenciatura Plena	I	1.320,00	1.353,00	1.386,83	1.421,50	1.457,03	1.493,46	1.530,80	1.569,07	1.608,29	1.648,50	1.689,71	1.731,95	1.775,25	1.819,63	1.865,13
Especialização	II	1.452,00	1.488,30	1.525,51	1.563,65	1.602,74	1.642,80	1.683,87	1.725,97	1.769,12	1.813,35	1.858,68	1.905,15	1.952,78	2.001,60	2.051,64
Certificação	III	1.597,20	1.637,13	1.678,06	1.720,01	1.763,01	1.807,09	1.852,26	1.898,57	1.946,03	1.994,68	2.044,55	2.095,66	2.148,06	2.201,76	2.256,80
Mestrado	IV	1.756,92	1.800,84	1.845,86	1.892,01	1.939,31	1.987,79	2.037,49	2.088,43	2.140,64	2.194,15	2.249,01	2.305,23	2.362,86	2.421,93	2.482,48
Doutorado	V	1.932,61	1.980,93	2.030,45	2.081,21	2.133,24	2.186,57	2.241,24	2.297,27	2.354,70	2.413,57	2.473,91	2.535,75	2.599,15	2.664,13	2.730,73

Carga horária semanal de trabalho: 30 horas

ESCOLARIDADE	NÍVEL	GRAU														
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O
Ensino Médio	T1	1.402,50	1.437,56	1.473,50	1.510,34	1.548,10	1.586,80	1.626,47	1.667,13	1.708,81	1.751,53	1.795,32	1.840,20	1.886,21	1.933,36	1.981,70
Licenciatura Curta	T2	1.485,00	1.522,13	1.560,18	1.599,18	1.639,16	1.680,14	1.722,14	1.765,20	1.809,33	1.854,56	1.900,93	1.948,45	1.997,16	2.047,09	2.098,27
Licenciatura Plena	I	1.650,00	1.691,25	1.733,53	1.776,87	1.821,29	1.866,82	1.913,49	1.961,33	2.010,36	2.060,62	2.112,14	2.164,94	2.219,07	2.274,54	2.331,41
Especialização	II	1.815,00	1.860,38	1.906,88	1.954,56	2.003,42	2.053,51	2.104,84	2.157,46	2.211,40	2.266,69	2.323,35	2.381,44	2.440,97	2.502,00	2.564,55
Certificação	III	1.996,50	2.046,41	2.097,57	2.150,01	2.203,76	2.258,86	2.315,33	2.373,21	2.432,54	2.493,35	2.555,69	2.619,58	2.685,07	2.752,20	2.821,00
Mestrado	IV	2.196,15	2.251,05	2.307,33	2.365,01	2.424,14	2.484,74	2.546,86	2.610,53	2.675,80	2.742,69	2.811,26	2.881,54	2.953,58	3.027,42	3.103,10
Doutorado	V	2.415,77	2.476,16	2.538,06	2.601,51	2.666,55	2.733,22	2.801,55	2.871,59	2.943,38	3.016,96	3.092,38	3.169,69	3.248,94	3.330,16	3.413,41

ANEXO II

(a que se refere o *caput* do art. 1º da Lei nº 19.837, de 2 de dezembro de 2011)

TABELA DE TEMPO DE SERVIÇO PARA FINS DE POSICIONAMENTO

GRAU	A	B	C	D	E	F	G
TEMPO DE SERVIÇO	Até 3 anos	Mais de 3 e menos de 6 anos	Mais de 6 e menos de 9	Mais de 9 e menos de 12	Mais de 12 e menos de 15	Mais de 15 e menos de 18	Mais de 18 e menos de 21
H	I	J	L	M	N	O	P
Mais de 21 e menos de 24 anos	Mais de 24 e menos de 27 anos	Mais de 27 e menos de 30 anos	Mais de 30 e menos de 33 anos	Mais de 33 e menos de 36 anos	Mais de 36 e menos de 39 anos	Mais de 39 e menos de 42 anos	Mais de 42 anos

ANEXO III

(a que se refere o inciso II do art. 16 da Lei nº 19.837, de 2 de dezembro de 2011)

V.1– Tabela de Vencimento Básico da Carreira de Professor de Educação Básica – PEB

Carga horária: 24 horas

0,00		0,00	0,00				
			A	B	C	D	E
0,00		0,00	712,20	730,01	748,26	766,96	786,14
0,00		0,00	754,08	772,93	792,25	812,06	832,36
0,00		0,00	837,86	858,80	880,27	902,28	924,80
0,00		0,00	921,64	944,68	968,30	992,51	1.017,32
NÍVEL DE ESCOLARIDADE		Nível	GRAU				
			F	G	H	I	J
Médio, com habilitação em Magistério		I	805,79	825,93	846,58	867,75	889,44
Superior, com licenciatura de curta duração		II	853,17	874,5	896,36	918,77	941,74
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica		III	947,96	971,66	995,95	1.020,85	1.046,37
Superior, com licenciatura específica, acumulado com pós-graduação “lato sensu”, na forma do regulamento		IV	1.042,75	1.068,82	1.095,54	1.122,93	1.151,00
NÍVEL DE ESCOLARIDADE		Nível	GRAU				
			L	M	N	O	P
Médio, com habilitação em Magistério		I	911,68	934,47	957,83	981,78	1.006,32
Superior, com licenciatura de curta duração		II	965,28	989,41	1.014,15	1.039,50	1.065,49
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica		III	1.072,53	1.099,34	1.126,82	1.154,99	1.183,87

Superior, com licenciatura específica, acumulado com pós-graduação “lato sensu”, na forma do regulamento	IV	1.179,78	1.209,27	1.239,50	1.209,27	1.302,25
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica, acumulado com mestrado	V	1.013,80	1.039,15	1.039,13	1.091,76	1.119,05
Superior, com licenciatura específica, acumulado com doutorado	VI	1.115,19	1.143,07	1.171,64	1.200,93	1.230,96
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica, acumulado com mestrado	V	1.147,03	1.175,70	1.205,10	1.235,22	1.266,1
Superior, com licenciatura específica, acumulado com doutorado	VI	1261,73	1293,27	1.325,61	1.358,75	1.392,71
Superior, com licenciatura plena ou com complementação pedagógica, acumulado com mestrado	V	1.297,76	1.330,20	1.363,45	1.397,54	1.432,48
Superior, com licenciatura específica, acumulado com doutorado	VI	1.427,53	1.463,22	1.499,80	1.537,30	1.575,73

ANEXO IV
RETIRADO DO DOCUMENTO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO RUMO A 2022.

DEZ MENSAGENS QUE PODEM MUDAR A EDUCAÇÃO NO BRASIL DEZ MENSAGENS PARA ALCANÇAR AS CINCO METAS:

1. EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODOS PELA EDUCAÇÃO
2. TODOS TÊM DIREITO À EDUCAÇÃO
3. EDUCAÇÃO É MAIS QUE VAGA NA ESCOLA
4. EDUCAÇÃO COMEÇA EM CASA
5. TODOS OS PROJETOS TÊM DE MELHORAR A ESCOLA
6. TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER
7. ESCOLA É O LUGAR ONDE O ALUNO APRENDE
8. VALORIZAR O PROFESSOR É APOIÁ-LO PARA ENSINAR
9. GESTÃO DO APRENDIZADO É PAPEL DO DIRETOR
10. TODAS AS ESCOLAS COM FOCO EM TODOS OS ALUNOS

Conheça as 5 Metas do Todos Pela Educação e acompanhe o monitoramento dos dados.

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola

Até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio.

2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos

Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano

Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.

4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído

Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido

Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em Educação Básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB).

ANEXO V**AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 4.876 (275)**

ORIGEM:

PROCESSO - 122000004197200718 - MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

PROCED.:DISTRITO FEDERAL

RELATOR:MIN. DIAS TOFFOLI

REQTE.(S): MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL

PROC.(A/S)(ES): PROCURADOR-GERAL DA REPÚBLICA

INTDO.(A/S):GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

ADV.(A/S): ADVOGADO-GERAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

INTDO.(A/S):ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

ADV.(A/S): SEM REPRESENTAÇÃO NOS AUTOS

AM. CURIAE.: ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES PÚBLICOS DE MINAS GERAIS - APPMG

ADV.(A/S):DÁCIO FERNANDO JULIANI E OUTRO (A/S)

Decisão:

O Tribunal, por unanimidade, rejeitou as preliminares. Em seguida, o Tribunal conheceu da ação direta, julgando-a parcialmente procedente para declarar a constitucionalidade dos incisos I, II, IV e V do art. 7º da Lei Complementar nº 100/2007, do Estado de Minas Gerais,

vencidos em parte os Ministros Joaquim Barbosa (Presidente) e Marco Aurélio, que a julgavam totalmente procedente. O Tribunal, por maioria, modulou os efeitos da declaração de constitucionalidade para, em relação aos cargos para os quais não haja concurso público em andamento ou com prazo de validade em curso, dar efeitos prospectivos à decisão, de modo a somente produzir efeitos a partir de doze meses, contados da data da publicação da ata de julgamento, tempo hábil para a realização de concurso público, a nomeação e a posse de novos servidores, evitando-se, assim, prejuízo aos serviços públicos essenciais prestados à população. Em relação aos cargos para os quais exista concurso em andamento ou dentro do prazo de validade, a decisão deve surtir efeitos imediatamente. Ficam ressalvados dos efeitos desta decisão:

- a) aqueles que já estejam aposentados e aqueles servidores que, até a data de publicação da ata deste julgamento, tenham preenchidos os requisitos para a aposentadoria, exclusivamente para efeitos de aposentadoria, o que não implica em efetivação nos cargos ou convalidação da lei constitucional para esses servidores;
- b) os que se submeteram a concurso público quanto aos cargos para os quais foram aprovados; e
- c) a estabilidade adquirida pelos servidores que cumpriram os requisitos previstos no art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal. Vencidos o Ministro Joaquim Barbosa, que modulava os efeitos da decisão em menor extensão, e o Ministro Marco Aurélio, que não modulava seus efeitos. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello.

Falaram: pelo Governador do Estado de Minas Gerais, o Dr. Marco Antônio Rebelo Romanelli, Advogado-Geral do Estado; pela Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, o Dr. Carlos Frederico Gusman Pereira, Procurador da Assembleia, e, pelo amicuscuriae Associação de Professores Públicos de Minas Gerais, o Dr. Dácio Fernando Juliani. Plenário, 26.03.2014.

EMENTA

Ação direta de inconstitucionalidade. Artigo 7º da Lei Complementar nº 100/2007 do Estado de Minas Gerais. Norma que tornou titulares de cargos efetivos servidores que ingressaram na administração pública sem concurso público, englobando servidores admitidos antes e depois da Constituição de 1988. Ofensa ao art. 37, inciso II, daConstituição Federal, e ao art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Modulação dos efeitos. Procedência parcial.

1. Desde a Constituição de 1988, por força do seu art. 37, inciso II, a investidura em cargo ou emprego público depende da prévia aprovação em concurso público. As exceções a essa regra estão taxativamente previstas na Constituição. Tratando-se, no entanto, de cargo efetivo, a aprovação em concurso público se impõe.

2. O art. 19 do Atos das Disposições Constitucionais Transitórias tornou estáveis os servidores que estavam em exercício há pelo menos cinco anos na data da promulgação da Constituição de 1988. A estabilidade conferida por essa norma não implica a chamada efetividade, que depende de concurso público, nem com ela se confunde. Tal dispositivo é de observância obrigatória pelos estados. Precedentes: ADI nº 289/CE, Relator o Ministro Sepúlveda Pertence, Tribunal Pleno, DJ de 16/3/07; RE nº 199.293/SP, Relator o Ministro Marco Aurélio, Tribunal Pleno, DJ de 6/8/04; ADI nº 243/RN-MC, Relator o Ministro Maurício Corrêa, Tribunal Pleno, DJ de 24/8/01; RE nº 167635/PA, Relator o Ministro Maurício Corrêa, Segunda Turma, DJ de 7/2/97.

3. Com exceção do inciso III (que faz referência a servidores submetidos a concurso público), os demais incisos do art. 7º da Lei Complementar nº 100, de 2007, do Estado de Minas Gerais tornaram titulares de cargo efetivo servidores que ingressaram na Administração Pública com evidente BURLA AO PRINCÍPIO DO CONCURSO PÚBLICO (art. 37, II, CF/88).

4. Modulação dos efeitos da declaração de inconstitucionalidade, nos termos do art.27 da Lei nº 9.868/99, para,

i) em relação aos cargos para os quais não haja concurso público em andamento ou com prazo de validade em curso, dar efeitos prospectivos à decisão, de modo a somente produzir efeitos a partir de doze meses, contados da data da publicação da ata de julgamento, tempo hábil para a realização de concurso público, a nomeação e a posse de novos servidores, evitando-se, assim, prejuízo à prestação de serviços públicos essenciais à população;

ii) QUANTO AOS CARGOS PARA OS QUAIS EXISTA CONCURSO EM ANDAMENTO OU DENTRO DO PRAZO, A DECISÃO DEVE SURTIR EFEITOS IMEDIATAMENTE.

Ficam, ainda, ressalvados dos efeitos da decisão (a) aqueles que já estejam aposentados e aqueles servidores que, até a data de publicação da ata deste julgamento, tenham preenchido os requisitos para a aposentadoria, exclusivamente para efeitos de aposentadoria, o que não implica efetivação nos cargos ou convalidação da lei inconstitucional para esses servidores, uma vez que a sua permanência no cargo deve, necessariamente, observar os prazos de modulação acima; (b) os que foram nomeados em virtude de aprovação em concurso público, imprescindivelmente, no cargo para o qual foram aprovados; e (c) a estabilidade adquirida pelos servidores que cumpriram os requisitos previstos art. 19 do ADCT daConstituição Federal.

5. Ação direta julgada parcialmente procedente.